

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

DDS

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2

2 0 1 0

Schule und Inklusion

Rolf Werning/Jessica M. Löser

Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche
und Perspektiven

Alan Dyson

Die Entwicklung inklusiver Schulen:
drei Perspektiven aus England

Bericht

Wilfried W. Steinert/Cornelia Hilbrich/Karl-Heinz Walter
Waldhofschule Templin – eine Schule für alle

Weitere Beiträge

Elisabeth Baum/Nadine Bondorf/Heiner Ullrich
Kooperation in Steuergruppen

Sebastian Boller

Berufsfeldübergreifende Kooperation und
Teamentwicklung in einer Versuchsschule

Holger Gärtner

Das ISQ-Selbstevaluationsportal für Lehrer/innen

WAXMANN

INHALT

EDITORIAL

Martin Heinrich/Rolf Werning

Editorial zum Schwerpunkt: Schule und Inklusion 101

SCHULE UND INKLUSION

Rolf Werning/Jessica M. Löser

**Inklusion: aktuelle Diskussionslinien,
Widersprüche und Perspektiven** 103

Alan Dyson

**Die Entwicklung inklusiver Schulen:
drei Perspektiven aus England** 115

BERICHT

Wilfried W. Steinert/Cornelia Hilbrich/Karl-Heinz Walter

Waldhofschule Templin – eine Schule für alle
Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule 130

WEITERE BEITRÄGE

Elisabeth Baum/Nadine Bondorf/Heiner Ullrich

Kooperation in Steuergruppen – Wanderungen auf schmalem Grat
Zwei Fallstudien über Chancen und Grenzen der Lehrerk Kooperation 139

Sebastian Boller

**Berufsfeldübergreifende Kooperation und
Teamentwicklung in einer Versuchsschule**
Oder: Welche Möglichkeiten bietet die Zusammenarbeit von Lehrkräften
und Schulforscher/inne/n für die schulische Qualitätsentwicklung? 151

Holger Gärtner

Das ISQ-Selbstevaluationsportal

Konzeption eines Online-Angebots, um die Selbstevaluation

in Schule und Unterricht zu unterstützen..... 163

REZENSIONEN 176

Die Deutsche Schule

3

2010

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

Vorschau

Themenschwerpunkt: Bildung in den neuen Bundesländern – von Nachahmern zu Vorreitern?

Im Herbst jährt sich die Vereinigung der beiden deutschen Staaten zum zwanzigsten Mal. Dies findet in den Medien breiten Widerhall, und auch für die „Deutsche Schule“ ist der Jahrestag Anlass, auf die Entwicklung zu blicken, die das Bildungswesen in den ostdeutschen Ländern seit 1990 genommen hat. Unter dem plakativen Titel „Bildung in den neuen Bundesländern – von Nachahmern zu Vorreitern?“ finden sich im Themenschwerpunkt der Ausgabe 3/2010 Beiträge, in denen aus unterschiedlicher Perspektive Facetten der Bildungsentwicklung in Ostdeutschland beleuchtet werden. Dabei schwingt die Frage mit, ob in diesem Teil Deutschlands in den vergangenen zwei Jahrzehnten Reformschritte umgesetzt wurden, die als Blaupause für notwendige strukturelle Veränderungen in Westdeutschland dienen können.

Gabriele Köhler untersucht die Reformen in den neuen Bundesländern und deren Ursprünge. Sie zeigt, dass zahlreiche Gestaltungselemente aus den Schulsystemen der Neuen Länder in den aktuellen bundesdeutschen Reformdebatten thematisiert werden und sich als Innovation in den Schulsystemen der westdeutschen Bundesländer zunehmend durchsetzen. Bernd Zy-mek geht am Beispiel ostdeutscher Schulen auf die Stabilität von Bildungseinrichtungen im Lichte politisch-gesellschaftlicher Umbrüche ein, für die neben anderen auch die DDR und der Übergang zu den neuen Ländern stehen. Franz Prüß betrachtet die Kooperation von Schule, Hort und Jugendhilfe in den neuen Ländern sowohl historisch als auch vor dem Hintergrund aktueller Reformdiskurse. Holle Grünert schließlich analysiert Entwicklungen im Dualen System der Berufsausbildung unter der Frage, ob die strukturelle Gestaltung der Berufsbildung in Ostdeutschland aufgrund der Folgen des politisch-gesellschaftlichen Umbruchs jene Anpassungsprozesse bereits bewältigt hat, die der Berufsbildung in Westdeutschland noch bevorstehen.

Heft 3/2010 der Zeitschrift erscheint im August/September 2010.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Martin Heinrich/Rolf Werning

Editorial to the Focus Topic: School and Inclusion 101

SCHOOL AND INCLUSION

Rolf Werning/Jessica M. Löser

**Inclusion: Topical Trends of Discussion,
Contradictions and Perspectives** 103

Alan Dyson

Developing Inclusive Schools: Three Perspectives from England..... 115

REPORT

Wilfried W. Steinert/Cornelia Hilbrich/Karl-Heinz Walter

Waldhofschule Templin – One School for All Children
About Integration on the Track to an Inclusive School..... 130

FURTHER ARTICLES

Elisabeth Baum/Nadine Bondorf/Heiner Ullrich

Cooperation in Governance Teams – Walking the Thin Line
Two Case Studies about the Chances and Limitations of Teacher Cooperation 139

Sebastian Boller

**Cooperation across Different Occupational Areas and
Teambuilding in an Experimental School**
Or: Which Opportunities Does the Cooperation between Teachers and School
Researchers Provide for Quality Development at School?..... 151

Holger Gärtner

The ISQ-Portal for Self-Evaluation

Concept of an Online Offer to Support Self-Evaluation of Schools and Teaching..... 163

REVIEWS 176

**Die
Deutsche
Schule**

3

2010

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

Preview

Focus Topic: Education in the New Länder – from Imitators to Pioneers?

In the autumn of 2010, the unification of the two German states celebrates its twentieth anniversary. There is a great response in the media, and the anniversary gives also reason to the DDS to take a closer look at the development of the educational system in the New Länder since 1990. Under the striking header “Education in the New Länder – from Imitators to Pioneers?”, the focus topic of volume 3/2010 presents articles which light some facets of the educational development in East Germany from different perspectives. This includes the implicit assumption that some reforms have been made in this part of Germany during the last two decades which might serve as blue prints for the necessary structural changes in West Germany.

Gabriele Köhler explores the reforms in the New Länder and their origins. She shows that several features of the educational systems in the New Länder are brought up in topical reform debates and become increasingly accepted as innovations for the Old Länder, too. Bernd Zymek goes into the stability of educational institutions in the light of political and societal changes, using the example of East German schools; among these changes are the foundation of the GDR and the transition to New Länder. Franz Prüß regards the cooperation of schools, after school care facilities and youth welfare services in the New Länder – historically as well as against the background of topical reform discourses. Holle Grünert finally analyzes developments within the dual system of vocational training and raises the question whether the structural reorganization of vocational training in East Germany has already managed – due to the consequences of societal changes – some of the adaptation processes which are still impending for the vocational training in West Germany.

No 3/2010 will be out in August/September 2010.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunkt: Schule und Inklusion

Editorial to the Focus Topic: School and Inclusion

Inklusion erzeugt Differenz! Dieser Satz gilt in mehrerlei Hinsicht. Angesichts der nach der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen mancherorts intensiv und polarisierend geführten Debatten über die nunmehr anstehende Einlösung dieser politischen Entscheidung zeigen sich deutliche Differenzen in den bildungspolitischen Haltungen und Konzepten. Diese Differenzen werden wahrscheinlich erst nach langwierigen politischen Aushandlungsprozessen über Konzepte einer Schulreform hin zu einer inklusiven Schule führen. Aber auch immanent auf die pädagogischen Prozesse selbst bezogen erzeugt Inklusion Differenz. Während im deutschen Schulsystem innerhalb der Subsysteme vielerorts ein Mechanismus der Homogenisierung durch Externalisierung von Differenz beklagt wird, fordert der Ruf nach Inklusion gerade dazu auf, jene Differenzen im eigenen System auszuhalten und konstruktiv zu wenden. Damit ist eine an einem sehr grundlegenden Prinzip ansetzende Transformation gefordert, d.h. im Kern eine grundsätzliche Umsteuerung, die gerade deswegen so fundamental ist, weil sie nicht nur die Bearbeitung von Schulstrukturfragen auf der Makroebene impliziert, sondern weit reichende Auswirkungen auf mikrologische Prozesse im konkreten Unterricht haben wird. Genau die für Inklusion notwendigen Veränderungen auf der Mikroebene werden es in der nächsten Zeit so schwierig werden lassen, jene Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule zu erreichen.

Als Eröffnung des Themenschwerpunkts „Schule und Inklusion“ werden im Beitrag von *Rolf Werning* und *Jessica M. Löser* zunächst verschiedene Bedeutungsrahmen des Inklusionsbegriffs thematisiert. Viele Differenzen in der Sache werden hier womöglich bereits im Kern als Begriffsdifferenzen deutlich. Aber auch jenseits dieser werden virulente Widersprüche in der Debatte zur Inklusion in Deutschland thematisiert. Neben der „traditionell“ Inklusion zuwiderlaufenden strukturbedingten Selektivität des Schulsystems in Deutschland werden bezogen auf den Kontext der Inklusionsfrage auch die Instrumente der „Neuen Steuerung“ einem kritischen Blick unterzogen, insofern die Ansprüche an eine Output- bzw. Outcome-Steuerung nicht nur vor dem Hintergrund nationaler Bildungsstandards, sondern auch des international zu verzeichnenden Diskurses um „High-Stakes-Testing“ analysiert werden. Aber auch die großen Linien für pragmatische Zukunftsperspektiven einer inklusiven Beschulung werden auf-

gezeigt, wenn die Kooperation als Dimension erfolgreicher inklusiver Schulen und der Unterricht als Dreh- und Angelpunkt für inklusive Bildung benannt werden.

Diese Perspektiven finden sich in den folgenden Beiträgen weiter konkretisiert – dies allerdings in kontrastreicher Form.

Anhand von drei Studien zur Inklusion an Schulen geht *Alan Dyson* aus britischer Perspektive der Frage nach, wie inklusive Schulen entwickelt werden können – eine Frage, die sich in England in ganz anderer Weise stellt als in Deutschland, wenn zwar für etwa 20% der Kinder „besonderer Förderbedarf“ diagnostiziert, aber nur rund 1% aller Schüler/innen in besonderen Einrichtungen unterrichtet wird. Vor dem Hintergrund eines damit aus deutscher Perspektive höchst inklusiven Schulsystems wird in der englischsprachigen Schulforschung der Inklusionsanspruch vielfach viel radikaler gedacht als in Deutschland. Zugleich problematisiert Dyson aber kurzschlüssige reformpolitische und steuerungstheoretische Konsequenzen, wenn daraus abgeleitet werden sollte, dass es für eine Reform hin zu einer inklusiven Schule notwendiger Weise außergewöhnlicher Leitungspersonen und außergewöhnlicher Umstände bedürfe. Vielmehr diskutiert Dyson, ob in England die Diffusion des Inklusionsgedankens nicht vielmehr über die Verbreitung von, wie er es nennt, „gewöhnlichen Modellen“ der Schulentwicklung stattgefunden hat, d.h. über die unspektakuläre Adaption inklusiver Praktiken auf der Mikroebene, die sich durch die schulstrukturellen Rahmungen an einigen Standorten wie von selbst ergaben.

Das Gegenmodell zu diesem „gewöhnlichen Modell“ ist Gegenstand des Beitrags über die „Waldhofsche Schule Templin“. Der Schulleiter *Wilfried W. Steinert* beschreibt zusammen mit *Cornelia Hilbrich* und *Karl-Heinz Walter*, zwei Mitarbeiter/innen der wissenschaftlichen Begleitung dieses Reformvorhabens, wie sich die Schule über Jahre hinweg von einer Förderschule hin zu einer „inklusive Regelschule“ entwickelt hat – d.h. gleichsam eine „umgekehrte Integration“ als konzeptionellen Zugang zum Steuerungsproblem der Entwicklung des „deutschen Schulsystems“ hin zu einer „inklusive Schule“. Anhand der veränderten Organisationsstruktur sowie des Umgangs mit Heterogenität und Leistungsanspruch im Unterricht beschreiben die Autor/inn/en die Waldhofsche Schule als „lernende Institution“. Als über inklusive Praktiken vermittelte „lernende Institution“ zeigt das Beispiel damit, inwieweit Schulentwicklung für eine inklusive Beschulung bloße Organisationsentwicklung überschreiten muss.

Aus der Perspektive von Steuerungspolitik und Schulreform lässt der Schwerpunkt sicherlich mehr Fragen offen als er beantwortet – nicht zuletzt, weil diesbezüglich nicht nur divergente Forschungsergebnisse existieren, sondern auch politische Interessenkonflikte mitschwingen, die erst im Sinne eines Interdependenzmanagements von den Akteuren ausgehandelt werden müssen. Umso wichtiger erscheint es allerdings, dass diese Fragen weiterhin gestellt werden.

Martin Heinrich/Rolf Werning

Rolf Werning/Jessica M. Löser

Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven

Zusammenfassung

Inklusion fokussiert die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit in pädagogischen Kontexten. Damit soll eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise überwunden werden. Die inklusive Beschulung in einer Schule für (möglichst) alle Schülerinnen und Schüler wird weltweit seit Langem diskutiert und erhält durch die 2009 in Deutschland in Kraft getretene UN-Konvention neue Aufmerksamkeit. In diesem Artikel werden die nationalen und internationalen Herausforderungen von inklusiver Beschulung auf Grundlage relevanter Forschungsergebnisse aufgezeigt. Angelehnt an internationale Diskurse werden die Widersprüche der deutschen Inklusionsbewegung und Perspektiven für inklusive Schulen formuliert.

Schlüsselwörter: Inklusion, Heterogenität, Kooperation

Inclusion: Topical Trends of Discussion, Contradictions and Perspectives

Abstract

Inclusive education focuses on the basic question of how to deal with diversity in educational contexts. Its aim is to overcome the current perception that puts the main emphasis on placement and support of students with special needs. The inclusive schooling of students with and without special needs has been discussed worldwide for a long time. The UN convention which was ratified by Germany in 2009 brought renewed attention to this topic. This article concentrates on the national and international challenges of inclusive schooling, based on relevant research results. Taking the international debate into account, the contradictions of the inclusion movement in Germany and its perspectives for inclusive schools are shown.

Keywords: inclusion, heterogeneity, co-operation

Inklusion im deutschen Schulsystem ist ein relevantes – und auch sicherlich schwieriges – Thema. Seit der im März 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen wird die schulische Bildung und Erziehung wieder intensiv diskutiert. In Artikel 24 heißt es: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (vgl. United Nations 2006). Diese Forderung ist nicht neu. Die heutige Inklusionsdebatte fußt auf der in Deutschland seit den 1970er-Jahren geführten Integrationsdebatte. Sie zielte darauf ab, die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen voranzutreiben, und geht weit über reine Platzierungsfragen hinaus (vgl. Deppe-Wolfinger 2002; Reiser 2003).

Zu den wichtigen nationalen und internationalen Dokumenten im Kontext der Integrationsbewegung gehören die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ und die sog. Salamanca-Erklärung auf der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von 1994 (vgl. UNESCO 1994). Zu nennen sind ebenfalls die 1994 verabschiedeten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung. In all diesen Erklärungen wird einer separierenden Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen eine gemeinsame Bildung in einer „Schule für Alle“ entgegengestellt.

Im Zuge der oben zitierten UN-Konvention werden das derzeitige deutsche Schulsystem und die Bedingungen von *Schule* erneut hinterfragt. Angestoßen durch diese finden Diskussionen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik und auch der Sonder- bzw. Inklusionspädagogik statt. Schulentwicklung wird in diesem Kontext *nicht* losgelöst von inklusiven Konzepten gesehen. Was wird jedoch unter dem diffusen Begriff *Inklusion* verstanden und welche Konsequenzen bringt eine *inklusive Schule* mit sich? Um dies näher zu erläutern, wird zunächst ein Einblick in den nationalen wie internationalen Diskurs zur *inclusive education* gegeben. Anschließend werden die Widersprüche einer Inklusionsbewegung in Deutschland aufgezeigt und Perspektiven für inklusive Beschulungsformen eröffnet.

1. Inklusion – ein diffuser Begriff

Vor einigen Jahren wurde in der deutschsprachigen Sonderpädagogik der Terminus der Inklusion eingeführt, um den Begriff der Integration zu ersetzen (vgl. Feyerer/Prammer 2003; Hinz 2002, 2003; Reiser 2003; Sander 1995, 2004). Die Protagonisten des Begriffswechsels verstehen unter Inklusion eine „optimierte und umfassend er-

weiterte Integration“ (Sander 2004, S. 242). Während Integration vorrangig die Unterrichtung von Schüler/innen mit Behinderungen in der allgemeinen Schule fokussiert, geht Inklusion über diese Perspektive hinaus (vgl. Hinz 2009). Sander (2004) differenziert zwischen Integration und Inklusion folgendermaßen: „Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (a.a.O., S. 243). Inklusion soll damit in besonderer Weise die Akzeptanz von Unterschieden in der Schule betonen, wodurch neben behinderten Kindern und Jugendlichen auch solche mit anderen Benachteiligungen ins Blickfeld geraten.

Die britischen Autoren Ainscow u.a. (vgl. 2006, S. 14ff.) haben international sechs unterschiedliche Inklusionsvorstellungen beschrieben und machen deutlich, dass die Ausrichtung des Inklusionsverständnisses nicht an der Begriffsunterscheidung Integration versus Inklusion hängt. Als ersten Bedeutungsrahmen stellen sie Inklusion als Konzept zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen vor. Inklusion ist in diesem Kontext auf die Schüler/innen ausgerichtet, die bisher in Sonderschulen unterrichtet werden bzw. wurden (vgl. auch Bunch/Persaud 2003). Ainscow u.a. (vgl. 2006, S. 15f.) weisen kritisch darauf hin, dass die Fokussierung auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen viele andere Aspekte von Verschiedenheit ignoriert, die die Bildungspartizipation von Schüler/innen behindern oder fördern können. Dazu gehören Ausgrenzungen bzw. Benachteiligungen, z.B. auf Grund von Geschlecht, sozialer Herkunft, spezifischen Lebensbedingungen und/oder Kultur (vgl. auch MacKay 2006a). Vor diesem Hintergrund kann Inklusion auch als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen verstanden werden und fokussiert unterschiedliche Formen des Schulversagens und der Exklusion im schulischen Kontext.

Ein weiterer Aspekt von Inklusion ist die institutionelle Entwicklung einer Schule für Alle. Damit rückt eine systemische Betrachtungsweise in den Vordergrund: Wie müssen Schulen beschaffen sein, damit alle Kinder und Jugendlichen aufgenommen und optimal gefördert werden können? Die Frage der Inklusion und Exklusion wird nicht an den Schüler/innen, sondern an der Institution festgemacht. Es wird die Idee einer Schule angesprochen, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben (vgl. Feyerer/Prammer 2003, S. 15). Beispiele für die Entwicklung von Schulen für alle Kinder und Jugendlichen finden sich in der Gesamtschulbewegung, der ‚common school‘ in den USA, den Gemeindeschulen in England, der ‚Folkeskole‘ in Dänemark etc. Inklusion kann aber auch über die Schule hinaus als gesellschaftliche Wertegrundlage verstanden werden. Neben der Schule werden auch die Bereiche der Früh- und Vorschulerziehung sowie der nachschulischen Bildung miteinbezogen. Ainscow u.a. (vgl. 2006, S. 25) sehen eine inklusive Perspektive zudem in en-

ger Verbindung mit übergreifenden Werten wie Gleichheit, Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe, Respekt vor Vielfalt und Nachhaltigkeit. Sie formulieren daraus abgeleitet eine umfassende Perspektive von inklusiven Schulen: „(...) inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state“ (ebd.).

Deutlich wird an der hier nachgezeichneten Diskussion, dass inklusive Bildung eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise zu überwinden versucht und sich mit der grundlegenden Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext auseinandersetzt. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein. Auffallend ist im internationalen Vergleich, dass insbesondere Deutschland Schwierigkeiten bei der Implementierung inklusiver Schulen hat.

2. Widersprüche der Debatte zur Inklusion in Deutschland

Inklusive Entwicklungen sind an die strukturellen Vorgaben und historisch-gesellschaftlichen Bedingungen in nationalen bzw. regionalen Kontexten gebunden (vgl. Artiles/Dyson 2005). Um zu verstehen, warum eine inklusive Beschulung in Deutschland so schwierig ist, scheint es sinnvoll zu sein, die besonderen Bedingungen genauer zu beleuchten. Dazu gehören insbesondere die strukturelle Selektivität des Schulsystems und Nebenwirkungen der Einführung von Bildungsstandards.

2.1 Strukturelle Selektivität des Schulsystems

Im Widerspruch zu inklusiven Strukturen und Praktiken ist das deutsche Schulsystem durch die Fiktion von homogenen Lerngruppen geprägt (vgl. Tillmann 2007, S. 32): Im Schuljahr 2007/08 wurden in Deutschland 5,4% aller Schüler/innen verspätet eingeschult (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Die durchschnittliche Wiederholerquote im Schuljahr 2007/08 an Grundschulen betrug in Deutschland 1,3%. In der Sekundarstufe I blieben im selben Schuljahr 3,4% der Schüler/innen sitzen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Dabei muss berücksichtigt werden, dass jedes Kind jedes Schuljahr wieder davon betroffen sein kann, die Klasse zu wiederholen. So wurde in der PISA-2000 Studie festgestellt, dass bis zum Ende der Sekundarstufe I 24% der Jugendlichen mindestens einmal sitzen geblieben sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 473). Ca. 10% aller 15-Jährigen müssen im Laufe ihrer Schulzeit zudem von einer höheren auf eine niedrigere Schulform wechseln (vgl. a.a.O., S. 476).

Kritisch wird durch Schleicher (vgl. 2008, S. 44) herausgestellt, dass in keinem anderen Land „die Variabilität der Schulleistungen so groß wie in Deutschland ist: 66% der Gesamtvarianz der Schülerleistungen sind auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und Schulformen zurückzuführen“.

Auch die Zahl der Kinder in Förderschulen hat sich – trotz der langjährigen Integrations- bzw. Inklusionsdiskussion – stetig erhöht. Zwischen 1998 und 2006 stieg die Förderschulbesuchsquote von 4,4% auf 4,8%. Die meisten Förderschüler/innen besuchen dabei Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In fast allen anderen europäischen Staaten liegt die Gesamtquote der separativ (also in Förderschulen) geförderten Schülerschaft bei unter 2% (vgl. Werning/Reiser 2008, S. 12). Hinzu kommt, dass inklusive Bildung speziell in Deutschland, insbesondere auf der Sekundarstufe I, erheblich erschwert wird, da – anders als in vielen anderen entwickelten Industrienationen – kein Gesamtschulsystem existiert. Nicht ohne Grund sind die *best-practice*-Modelle inklusiver Bildung im Grundschulbereich (hier existiert ein Gesamtschulsystem) oder an integrierten Gesamtschulen zu finden. Real wurden im Schuljahr 2007/08 von den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch ca. 60% an Grundschulen, 16% an Hauptschulen, aber nur 1,7% an Gymnasien betreut (vgl. KMK 2008, eigene Berechnungen). Die leistungsstärkste Schulform entzieht sich folglich weitgehend einer inklusiven Bildung. Kritisch stellt Diefenbach (vgl. 2004, S. 223) zudem in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund heraus, dass die auf Homogenisierung zielende Gliederung des Schulsystems zu einer ethnischen Trennung der Schülerschaft führen kann.

Um Heterogenität positiv zu nutzen – und dies zeigen die Integrationsstudien –, sind jedoch stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler notwendig. Heterogenität in pädagogischen Kontexten wirkt dann positiv, wenn hierdurch keine kumulativ wirkenden Problemkonstellationen entstehen – wie dies in manchen Hauptschulklassen (vgl. Schümer 2004, S. 96ff.) und in vielen Förderschulklassen (Förderschwerpunkt Lernen) (vgl. Wocken 2000) der Fall ist. Die Fiktion der Homogenisierung ist dabei mit starken *Nebenwirkungen* verbunden: Bestimmte Gruppen von Schüler/inne/n werden in diesem System zurückgelassen. In den 1960er-Jahren war es das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ (vgl. Peisert 1967), das als prägnante Kunstfigur alle Benachteiligungen im Bildungssystem auf sich vereinte. Heute ist es der muslimische Unterschichtsjunge aus der Stadt (vgl. zusammenfassend Hradil 2001). Die Kumulation von sozialen und individuellen Faktoren hat weitreichende Bedeutung für die Bildungspartizipation und für den Bildungserfolg. Die Entwicklung hat gezeigt, dass Bildungsungleichheiten verringert werden können: Heute sind Mädchen erfolgreicher in der Schule als Jungen und auch katholische Kinder wie auch Kinder vom Land stellen keine spezifische Risikogruppe mehr dar. Soziale Herkunft ist jedoch bis heute ausschlaggebend – und daneben auch die ethnische bzw. nationale Herkunft (vgl. Diefenbach 2004; Kornmann/Kornmann 2003; Werning/Löser/Urban 2008).

2.2 Outcome-Steuerung, High-Stake-Testing und Bildungsstandards

Eine weitere Erschwernis für inklusive Entwicklungen besteht im Spannungsverhältnis zu einem anderen zentralen Diskurs im Bildungswesen: National wie international findet in den letzten Jahren eine Umstellung der Input- zur Outcome-Steuerung und der damit verbundenen „Tendenz zu stärkerer Lenkung und Kontrolle der Qualitätsentwicklung in Schulsystemen“ (Klieme 2004, S. 625) statt. Amerikanische Kollegen sprechen schon von der Veränderung des Bildungsgrundsatzes „No child left behind“ in „No child left untested“. Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und zunehmende Testungen führen zu einer Schulkultur, die mit inklusiven Werten konfligiert. So schreiben Ainscow u.a. (2006, S. 12): „On the face of it, inclusion and the standard agenda are in conflict because they imply different views of what makes an improved school, different ways of thinking about achievements and different routes for raising them.“

Das in den USA schon heute übliche High-Stakes-Testing (sanktionsbewehrte Leistungstests), das eingesetzt wird, um die jährliche Lernentwicklung der Schüler (insbesondere im Lesen und in Mathematik) zu testen, führt dabei zu einer messbaren Veränderung der Schulkultur. So kommen Valli u.a. in ihrer Studie zu „High-Stakes Accountability in Elementary Schools“ von 2008 zu dem Ergebnis, dass durch High-Stakes-Testing die Vielfalt des Curriculums eingeschränkt wird. „Teaching to the test“ bestimmt – zumindest in den Wochen vor den Tests – den Unterricht. Schüler/innen werden in homogenen Lerngruppen zusammengefasst, um für die Testanforderungen zu lernen. Lernschwache Schüler/innen werden zum Verlassen der Schule bewegt. Schwache Schüler/innen werden in dem Jahr vor dem obligaten Test nicht versetzt, um sie dann im nächsten Jahr gleich zwei Jahre weiterkommen zu lassen. Um sog. hoffnungslose Fälle, die die Testanforderungen nicht erreichen können, kümmert man sich weniger (vgl. Lind 2009).

Herauszustellen ist, dass Standards und die Einführung von Feedbackstrukturen zu Lern- und Leistungsentwicklungen von Schüler/inne/n an Schulen keineswegs unvereinbar mit inklusiven Prozessen sind. Die Frage ist, wie Schulen die unterschiedlichen Ansprüche, die sich aus den Antinomien von Fordern und Fördern, Bewerten und Unterstützen, Selektieren und Integrieren ergeben, bearbeiten. Wenn Schulen und Lehrkräfte allein gelassen werden und sich gesellschaftlich ein eher neoliberales Konzept von Schule durchsetzt, dann wird Inklusion ebenfalls sehr schnell als Überforderung empfunden. Die Furcht vor einem schlechten Abschneiden bei Vergleichsarbeiten trägt auch hierzulande zu einem zunehmenden Druck auf die Schulen bei, der dazu führt, dass inklusive Werte als nicht realisierbar angesehen werden. In einem Schulsystem, in dem die Selektionsfunktion und die Fiktion von der Bildung homogener Lerngruppen dominieren, ist ein Auffangbecken für die Schüler/innen, die hier scheitern, nötig. Inklusive Systeme setzen kompetente Unterstützungssysteme, die professionelle Förderung von Kindern mit besonderen

Bedürfnissen in der Regelschule garantieren, voraus. Inklusion ist damit kein Spar-konzept, sondern eine pädagogische Herausforderung auf höchstem Niveau zur Verbesserung der Schule als Lebens- und Entwicklungsraum für alle Kinder.

3. Perspektiven für eine inklusive Beschulung

Inklusion ist eine normative, eine moralische Entscheidung. Sie ist zunächst eine Frage des politischen Wollens und nicht der pädagogischen Machbarkeit (vgl. Muth 1994). Inklusion fängt in den Köpfen (und Herzen) der Eltern, der Bildungspolitik-er/innen, der Lehrkräfte, der Schüler/innen an. Um Inklusion in pädagogischen Kontexten zu realisieren, braucht es Visionen, Strukturen und Kompetenzen. Senge (1996, S. 18) schreibt, dass eine Organisation auf Dauer nicht erfolgreich sein kann, wenn es keine gemeinsamen Ziele und Wertvorstellungen gibt. Eine Schule, in der die Lehrkräfte, aber auch die Eltern und Schüler/innen nicht eine – zumindest in größeren Bereichen – gemeinsame Auffassung bezüglich der inklusiven Förderung von Schüler/inne/n teilen, wird sich in ständigen Auseinandersetzungen befinden. Deshalb ist es notwendig, durch gezielte Fortbildungen für Lehrpersonen und Schulleitungen eine „Kultur der Inklusion“ zu entwickeln (vgl. MacKay 2006b, S. 234). Gute inklusive Schulen verständigen sich auf Leitlinien der Arbeit im Kollegium. Zu den Leitlinien gehören u.a. zwei Bereiche, die im täglichen Leben einer inklusiven Schule besonders relevant sind: Kooperation und Unterricht mit heterogenen Gruppen.

3.1 Kooperation als Dimension erfolgreicher inklusiver Schulen

Inklusive Schulen sind durch kooperative Strukturen nach innen und nach außen gekennzeichnet. Nach innen erfordert inklusive Bildung die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften mit anderen Expert/inn/en. Kanada verdeutlicht dies: Die Mehrzahl der Schulen in Kanada verfügt neben den regulären Lehrpersonen auch über weiteres Fachpersonal, z.B. Sonderpädagog/inn/en, Zweitsprachlehrkräfte, Integrationshelfer/innen und Unterrichtsassistent/inn/en, die in Teams zusammengefasst werden. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, sich kompetente Unterstützung zu holen (vgl. Löser 2009). Die Chance liegt in der Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten sowie in der Überwindung der Rolle der Lehrkraft als „Einzekämpfer/in“. Darüber eröffnen sich vielfältige Lern- und Anregungsmöglichkeiten bei der alltäglichen Bewältigung der Aufgabe, alle Schüler/innen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu fördern, Förderpläne zu erstellen und zu reflektieren, Lernprozesse in der Lerngruppe anzuregen und zu unterstützen (vgl. MacKay 2006b). In Schweden werden Entwicklungspläne durch „Pupil-Welfare-Teams“ erstellt (vgl. European Agency 2005a). Verschiedene Schulmitarbeiter/innen (z.B. eine Sonderpädagogin, eine Psychologin und eine Schulkrankenpflegerin,

Lehrkräfte) erarbeiten diese in professionsübergreifenden Teams. Es ist herauszustellen, dass inklusive Schulen nicht ohne sonderpädagogische Kompetenz funktionieren. Zugleich ist zu betonen, dass durch die (professionsübergreifende) Teamarbeit die Verantwortung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht nur beim Sonderpädagogen bzw. bei der Sonderpädagogin liegt, sondern bei *allen* Lehrkräften und Mitarbeiter/innen einer Schule.

Kooperation findet jedoch nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Schule, mit der Gemeinde, dem Stadtteil, statt. In der inklusiven kanadischen Provinz New Brunswick ist dies unter den Begriffen „Child-Centered Schools“ und „School-Centered Communities“ zusammengefasst (vgl. MacKay 2006a). Beide Ausrichtungen haben zum Ziel, dass sich Schulen den Kindern anpassen. Neben der professionellen Unterstützung innerhalb der Schule, wie sie oben beschrieben ist, ist ein gutes externes Netzwerk außerhalb der Schule vorzufinden (vgl. MacKay 2006b, S. 126f.). Wesentlich ist dabei die Öffnung der Schule. Gemeint ist eine Zusammenarbeit mit anderen Gruppen und Organisationen, z.B. Wirtschaftsunternehmen und Stadtteilinitiativen. Schulen nehmen aus dieser Perspektive heraus einen zentralen Bestandteil im Stadtteil ein (vgl. MacKay 2006a, S. 6). Bedeutsam ist damit, dass inklusive Schulentwicklung nicht auf die Schule begrenzt bleibt. Das externe Netzwerk bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit zur frühzeitigen und effizienten Hilfe und Beratung von außen. Um dieses Vorgehen zu systematisieren, werden „District Multi-Disciplinary-Teams“ installiert (vgl. MacKay 2006b, S. 214). In diesen Teams kommen ausgewählte Expert/innen aus Schulbehörden, Ministerien und anderen Fachgremien zusammen. Diese Teams arbeiten eng mit den Schulen zusammen. Auf dieser Grundlage kann die einzelne Schule in der Umsetzung von inklusiven Settings und den speziellen Herausforderungen in dem jeweiligen Stadtteil gestärkt werden (vgl. MacKay 2006b, S. 214). Auch Schulen in Schweden versuchen auf der einen Seite einen Schwerpunkt auf Beratung zu legen, auf der anderen Seite werden ihnen Vernetzungsmöglichkeiten über Datenbanken eröffnet. Mit diesem Instrument können sich Schulen über andere erfolgreiche Schulen informieren und ihre eigenen Konzepte adaptieren (vgl. Blossing 2002; European Agency 2005b).

3.2 Unterricht als Dreh- und Angelpunkt für inklusive Bildung

Heterogenität in Lerngruppen allein bringt nicht automatisch eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts mit sich. Vielmehr stellt Heterogenität eine didaktische Herausforderung dar, wie mit der Vielfalt der Schüler/innen umgegangen werden kann. Konsens besteht darüber, dass bei allen didaktischen Überlegungen zum inklusiven Unterricht innere Differenzierung zentral ist (vgl. Werning 2006). Verschiedene didaktische Konzepte sind entsprechend entwickelt worden (vgl. dazu Werning/Lütjeklose 2006). Ein elaboriertes Konzept zum Unterricht mit heterogenen Lerngruppen liegt durch das Modell des Kooperativen Lernens vor.

An deutschen Schulen wurde u.a. der didaktische Ansatz des Kooperativen Gruppenunterrichts empirisch erforscht und insbesondere für heterogene Lerngruppen als sinnvoll herausgestellt. Kooperativer Gruppenunterricht geht weit über normale Gruppenarbeit hinaus. Die Lerngruppe wird dabei in mehrere bewusst heterogen zusammengesetzte Kleingruppen aufgeteilt, die über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Arbeitsaufgaben werden so gestellt, dass alle Gruppenmitglieder bei der Bearbeitung aufeinander angewiesen sind (positive Interdependenz) und nur gemeinsam eine Lösung entwickeln können. Bei der so genannten „task-specialisation“ befasst sich zum Beispiel jedes Gruppenmitglied mit einem Teilbereich des Themas und wird hier zum Experten. In einem weiteren Schritt werden die Teilergebnisse in der Gruppe zusammengetragen und in Bezug auf die Aufgabenstellung zusammengeführt und diskutiert. Am Schluss steht die gemeinsame Präsentation der Gruppenarbeit (vgl. Avci-Werning 2004, S. 96ff.).

Heterogene Lerngruppen sind dabei zentraler und fester Bestandteil des kooperativen Lernens. Über kooperative Lernformen können Lehrpersonen an den jeweiligen Stärken der einzelnen Kinder ansetzen. Die kanadischen Autoren Green und Green (2009) aus der Schulbehörde Durham schlagen in Bezug auf den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vor, viel Raum für Schüleraktivität zu ermöglichen und die Lehrerzentrierung zu reduzieren. Sie beschreiben den Prozess, wie Schulen ihren Unterricht kooperativer gestalten können – um darüber der Heterogenität der Schüler/innen gerecht zu werden. Auch unterstreichen sie die Relevanz dieser Lernform: „Kooperatives Lernen bindet Lernende in einen aktiven, schülerzentrierten Lernprozess ein, der Problemlösungs- und Weiterbildungsstrategien entwickelt, die nötig sind, um die Herausforderungen des Lebens und des beruflichen Weiterkommens in unserer zunehmend komplexen Welt zu bewältigen“ (Green/Green 2009, S. 32). In Kanada wurde 1996 die Schulbehörde *Durham Board of Education* mit dem Bertelsmannspreis für „Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich“ ausgezeichnet. Ein wichtiger Bestandteil dieser Schulbehörde ist die schulübergreifende Orientierung an Formen des kooperativen Lernens (vgl. Green/Green 2009). Das Besondere ist, dass Schulentwicklung unter der Perspektive vorangetrieben wird, Verbesserungen im *Klassenraum* (z.B. Unterrichtsstrategien) und in der *Schule* (z.B. die kollegiale Entwicklung gemeinsamer Visionen) vorzunehmen (vgl. ebd., S. 27). Die Methode des Kooperativen Lernens ist damit besonders anschlussfähig für inklusive Schulen.

4. Fazit

Inklusion geht über Platzierungsfragen einzelner Gruppen von Schüler/innen weit hinaus. Sie umfasst vielmehr ein Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen in der Schule. Inklusion stellt damit eine pädagogische Herausforderung auf hohem Niveau dar. Es braucht Mut und pädagogische Kreativität

genauso wie notwendige Ressourcen und politische Entscheidungen, um sich auf dieses pädagogische Konzept einzulassen. Schule verändert sich, wenn sie ihre Grenzen gegenüber der Vielfalt und Individualität der Schüler/innen öffnet. Dies birgt die Chance, Schule in Bewegung zu versetzen. Still stehende, sich nicht bewegende Systeme – dies ist eine Erkenntnis des systemischen Denkens – produzieren Konflikte, Frustrationen, Demotivierung und auch Pathologien. Soziale Systeme sind auf Veränderungen, auf Bewegung, auf Lernen angewiesen, um ihre Aufgaben in einer sich ständig verändernden gesellschaftlichen Umwelt zu erfüllen. Vielleicht kann so die Entwicklung inklusiver Pädagogik die Schule im Interesse der Lehrkräfte, der Eltern wie der Schüler/innen in Richtung einer „lernenden Organisation“ voranbringen (vgl. Senge 1996). Die Entscheidung für oder gegen Inklusion basiert auf einer normativen Zielperspektive, auf dem Wollen der Beteiligten und muss von ihnen verantwortet werden. Ohne die Annahme von pädagogischen Herausforderungen in der Geschichte der Pädagogik könnten heute vielleicht Mädchen kein Abitur machen und Arbeiterkinder würden prinzipiell nur in Volksschulen unterrichtet, weil sie ansonsten eine Überforderung für Lehrer/innen und Mitschüler/innen darstellen würden.

Literatur

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A./Farell, P./Gallannaugh, F./Howes, A./Smith, R. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London/New York: Routledge.
- Artiles, A./Dyson, A. (2005): *Inclusive Education in the Globalization Age: the Promise of a Comparative Cultural-Historical Analysis*. In: Michell, D. (Hrsg.): *Contextualizing Inclusive Education*. London/New York: Routledge.
- Avci-Werning, M. (2004): *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule: Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster: Waxmann.
- Blossing, U. (2002): *Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden*. In: *Pädagogik* 53, H. 3, S. 45-49.
- Bunch, G./Persaud, N. (2003): *Not Enough: Canadian Research into Inclusive Education*. Toronto: Roeher Institute.
- Deppe-Wolfinger, H. (2002): *Integration und Solidarität*. In: Warzecha, B. (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster: Lit, S. 39-57.
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. (2004): *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS, S. 217-241.
- European Agency (2005a): *Special Needs Education within the Education System*. URL: http://www.european-agency.org/nat_ovs/Sweden/4.html; Zugriffsdatum: 08.05.2009.
- European Agency (2005b): *Teacher Training*. URL: http://www.european-agency.org/nat_ovs/Sweden/5.html; Zugriffsdatum: 12.12.2008.

- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Green, N./Green, K. (2009): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, H. 9, S. 354-361.
- Hinz, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48, H. 4, S. 330-347.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende?? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60, H. 5, S. 171-179.
- Hradil, S. (2001): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 5, S. 625-634.
- Kornmann, R./Kornmann, A. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 54, H. 7, S. 286-289.
- Kultusministerkonferenz (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2008): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006*. URL: <http://www.kmk.org/statist/Dok185.pdf>; Zugriffsdatum: 05.06.2009.
- Lind, G. (2009): Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In: Bohl, T./Kiper, H. (Hrsg.): *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-79.
- Löser, J.M. (2009): *Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität. Fallstudien im internationalen Vergleich*. Dissertation.
- MacKay, A.W. (2006a): *Author's Summary – Connecting Care and Challenge: Tapping Our Human Potential*. URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp>; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- MacKay, A.W. (2006b): *Connecting Care and Challenge: Tapping Our Human Potential. Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick*. URL: <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/mackay-e.asp>; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- Muth, J. (1994): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 17-24.
- Peisert, H. (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper Verlag.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48, H. 4, S. 305-312.
- Sander, A. (1995): Integration in Deutschlands Schulen: Entwicklung und Widerstände. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 1, H. 2, S. 8-20.
- Sander, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55, H. 5, S. 240-244.
- Schleicher, A. (2008): Anforderungen an ein zukunftsfähiges Bildungssystem aus internationaler Sicht. In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 43-55.
- Schümer, G. (2004): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS.

- Senge, P.M. (1996): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Wiesbaden.
- Tillmann, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 25-37.
- UNESCO (Hrsg.) (1994): Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. URL: www.bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; Zugriffsdatum: 06.03.2010.
- Valli, L./Croninger, R.G./Chambliss, M.J./Graeber, A.O./Buese, D. (2008): Test Driven. High-Stakes Accountability in Elementary Schools. New York/London: Teachers College Press.
- Werning, R. (2006): Lerngruppenintegration. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 351-359.
- Werning, R./Löser, J.M./Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: The Journal of Special Education 42, H. 1, S. 47-54.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München/Basel: UTB.
- Werning, R./Reiser, H. (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 505-539.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51, H. 12, S. 492-503.

Rolf Werning, Prof. Dr., geb. 1959, Leiter der Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: rolf.werning@ifs.phil.uni-hannover.de

Jessica M. Löser, geb. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: jessica.loeser@ifs.phil.uni-hannover.de

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

Alan Dyson

Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England

Aus dem Englischen übersetzt von Sylvia Schütze¹

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit den Entwicklungsbedingungen von inklusiven Schulen und macht deutschsprachige Leser/innen mit den Ergebnissen einiger englischer Untersuchungen bekannt. Bei der ersten handelt es sich um einen systematischen Überblick über englischsprachige Forschungsliteratur zum Thema „inklusive Schulen“. Die zweite umfasst eine Reihe von Fallstudien über Schulen, die einen relativ hohen Anteil von Schüler/innen/n „mit besonderem Förderbedarf“ unterrichten. Die dritte Studie befasst sich mit Lehrerteams, die die Bedingungen an ihren Schulen erforscht und gemeinsam daran gearbeitet haben, ihre Schulen inklusiver zu machen. Wenn ich die Ergebnisse dieser Studien zusammenfasse, komme ich zu dem Ergebnis, dass es zwei Möglichkeiten gibt, wie inklusive Schulen sich entwickeln können. Die erste setzt für die Entstehung inklusiver Schulen außergewöhnliche Umstände und ein außergewöhnliches pädagogisches Engagement voraus. Die zweite geht davon aus, dass inklusive Schulen gewöhnlichen Schulen eigentlich recht ähnlich sind und sich ganz undramatisch aus Reflexionsprozessen der Lehrerschaft und mit Hilfe einer unterstützenden Schulverwaltung entwickeln. Ich vertrete die Auffassung, dass das letztere Modell vor allem dann für die Entwicklung inklusiver Schulen gut geeignet ist, wenn es von einer Bildungspolitik getragen wird, der an einer zunehmenden Inklusivität des gesamten Schulwesens gelegen ist.

Schlüsselwörter: Schulwesen in England, Entwicklung inklusiver Schulen

Developing Inclusive Schools: Three Perspectives from England

Abstract

This paper makes available to a German-language readership the findings of three studies undertaken by the author in the field of inclusive schools. The first is a systematic

1 Der englische Originalbeitrag wird auf der Homepage der DDS (www.dds-home.de) zum kostenlosen Download bereitgestellt.

review of the English language research literature on inclusive schools. The second is a series of case studies of schools educating high proportions of students with 'special educational needs'. The third is a study of teacher research teams working to make their schools more inclusive. Synthesising these studies, I conclude that there are two models of inclusive school development. One assumes that they arise out of exceptional circumstances and commitments. The other assumes that they are much like other schools and arise out of undramatic processes of teacher reflection and policy support. I argue that this latter model is particularly appropriate where policy makers are trying to encourage inclusive approaches across a school system as a whole.

Keywords: school system in England, development of inclusive schools

1. Perspektiven auf Inklusion

Dieser Beitrag behandelt die Entwicklung inklusiver Schulen. Vor allem soll er das deutschsprachige Publikum mit den Ergebnissen etlicher Forschungen in England bekannt machen und die Konsequenzen ausloten, die diese für die Entwicklung von Inklusion in den deutschsprachigen Ländern haben könnten. In gewisser Weise ist diese Aufgabe leicht. Denn es wurde bereits vor längerer Zeit festgestellt, dass es sich bei der Entwicklung von Inklusion um eine „globale Agenda“ handelt (vgl. Pijl/Meijer/Hegarty 1997), die in internationalen Deklarationen gefordert wird (vor allem in der Salamanca-Erklärung; vgl. UNESCO 1994), und überall, wo sie praktiziert wird, ganz ähnliche Formen annimmt. Daraus folgt, dass die Ergebnisse von englischen Forschungen sich unproblematisch auf die Bildungssysteme in Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderen Ländern übertragen lassen sollten.

Doch bei Inklusion handelt es sich um ein schwer greifbares Konzept, dessen Wurzeln in sehr unterschiedlichen Denkrichtungen liegen (vgl. Clough 2000; Dyson 1999) und das tief mit den Strukturen, der Geschichte und der jeweiligen Kultur der unterschiedlichen Bildungssysteme verwachsen ist (vgl. Artiles/Dyson 2005). In England vertreten beispielsweise sowohl Wissenschaftler/innen als auch Bildungspolitikern die Auffassung, dass es bei Inklusion nicht einfach nur um die Unterbringung behinderter Kinder in allgemein bildenden Schulen geht, sondern dass es sich dabei um einen sehr fundamentalen Bildungsansatz handelt, der Konsequenzen für *alle* Kinder hat (vgl. z.B. Booth 2004; Ofsted 2000; DfEE/QCA 1999). Das hat möglicherweise etwas mit dem Wesen des englischen Bildungssystems zu tun, das weitgehend nicht selektiv ist und wo nur ein relativ kleiner Anteil von Kindern – etwas mehr als 1% – in besonderen Einrichtungen unterrichtet wird, obwohl etwa 20% der Schüler/innen zwar nicht als „behindert“, aber doch als Kinder „mit besonderem Förderbedarf“ eingestuft werden (vgl. DCSF 2009). In diesem Kontext kann die Entwicklung inklusiver Schulen entweder als eine sehr anspruchsvolle Aufgabe auf-

gefasst werden, wobei Schulen und Lehrkräfte davon überzeugt werden müssen, ihren Unterrichtsansatz grundsätzlich zu verändern, oder es geht lediglich um eine relativ geringfügige Ausweitung bereits vorhandener schulischer Leistungen. Auf diese Dichotomie werden wir an geeigneter Stelle noch einmal zurückkommen.

Es ist nicht schwer zu erkennen, dass die konzeptionelle und kontextuelle Vielschichtigkeit die Vorstellung von einer einheitlichen, einvernehmlichen Definition von Inklusion problematisch macht, ganz davon zu schweigen, wenn eine solche Definition über Systemgrenzen hinweg gelten soll. Deshalb ist es sehr unwahrscheinlich, dass es nur ein Modell von „inklusive Schule“ oder nur eine Entwicklungsmöglichkeit zu einer solchen gibt. Im Folgenden möchte ich näher auf diese Komplexität eingehen, indem ich drei Studien über inklusive Schulen vorstelle, die ich in den vergangenen Jahren gemeinsam mit Kolleg/inn/en durchgeführt habe. Die Studien sind sehr unterschiedlich angelegt und konzeptioniert; entsprechend folgen sie verschiedenen Vorstellungen von Inklusion und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen, wie sich inklusive Schulen entwickeln lassen. Im letzten Kapitel des vorliegenden Beitrags möchte ich auf diese Unterschiede näher eingehen, um zwei fundamental unterschiedliche Perspektiven auf Inklusion und folglich auch auf die Entwicklung inklusiver Schulen herauszuarbeiten. Abschließend werde ich dann Vorschläge unterbreiten, wie diese unterschiedlichen Sichtweisen im Kontext von Bildungssystemen, die sich vom englischen sehr unterscheiden, genutzt werden können.

2. Erste Studie: Schulkultur und Außergewöhnlichkeit

Bei der ersten Studie handelt es sich um einen systematischen Forschungsüberblick über englischsprachige Literatur zu inklusiven Schulen (vgl. Dyson/Howes/Roberts 2002, 2004b). „Systematische“ Forschungsüberblicke sind methodologisch explizite und nach sehr strengen Maßstäben durchgeführte Übersichten über die Forschungsliteratur, die darauf abzielen, die verlässlichsten Belege zu einem bestimmten Thema zusammenzutragen (vgl. EPPI-Centre 2007). Am Anfang steht die Formulierung einer präzisen Forschungsfrage, ganz ähnlich den Fragen in der empirischen Forschung. Dem schließt sich eine umfassende Durchsicht von Datenbanken und anderen Quellen an, um alle Forschungsberichte, die für die gestellte Frage relevant sind, zu finden. Die auf diese Weise ermittelten Berichte werden nach expliziten Kriterien auf ihre Relevanz hin geprüft und eine (in der Regel kleine) Anzahl von ihnen detailliert analysiert, wobei die Forschungsergebnisse strukturiert dargeboten werden. Die Zuverlässigkeit der Belege wird – wiederum in Übereinstimmung mit expliziten Kriterien – gewichtet, und diese werden dann zusammengeführt, um eine „optimale Antwort“ auf die gestellte Forschungsfrage zu geben.

Unsere erste Studie stand unter der folgenden Forschungsfrage:

Welche Belege gibt es dafür, dass allgemein bildende Schulen dazu in der Lage sind, einer großen Bandbreite verschiedener Schüler/innen die Teilhabe an ihrer Schulkultur, am Lehrplan und am Schulleben zu ermöglichen?

Diese Frage impliziert natürlich faktisch eine bestimmte Definition von Inklusion, denn sie versteht darunter den fundamentalen Ansatz einer Bildung für alle Kinder; es geht also nicht einfach nur um die Unterbringung behinderter Kinder. Wir überprüften mehr als 14.000 Zitate, lasen 325 Berichte (d.h. Publikationen, die aus Studien hervorgegangen waren) und identifizierten 41 Berichte (auf Grund von 27 Studien) als solche, die den In- und Exklusionskriterien unseres Forschungsansatzes entsprachen. Auch wenn eine solche Schrumpfrate bei systematischen Übersichten nicht ungewöhnlich ist, so wirft sie doch – hinsichtlich der Aussagekraft der sehr umfangreichen Forschungsliteratur zu Fragen der Inklusion – einige Fragen auf.

Wir konnten vier Aspekte herausarbeiten, zu denen die Forschungsliteratur unserer Meinung nach verlässliche Befunde enthielt:

1. *Die Bedeutung der Schulkultur.* Ein Thema, das alle Studien stark durchzog, war die Bedeutung kultureller Faktoren für die Beförderung (oder Behinderung) von Inklusion. Unter „Kultur“ verstehen wir in diesem Kontext die Normen, Werte und anerkannten Vorgehensweisen einer Schule. Die Entwicklung stark inklusiver Ansätze war diesen Studien zufolge eng mit der Entwicklung einer bewusst inklusiven Schulkultur verbunden, zu deren Merkmalen die Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für tatsächlich alle Schüler/innen, eine starke Zusammenarbeit im Kollegium und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schüler/inne/n, Schulpersonal und Eltern zählten. Diese kulturellen Merkmale schienen deutlich wichtiger zu sein als spezifische Organisationsformen und Praxen.
2. *Leitung und Mitbestimmung.* Zu dem auf Kooperation setzenden Charakter der Schulkultur gehörte diesen Studien zufolge eine besondere Form von Schulleitung und Mitbestimmung. Starke Leitungspersonen, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennen, sind für die Entwicklung stark inklusiver Schulen unerlässlich, aber diese Leiter/innen müssen die Bedeutung von Kooperation anerkennen. Die Leiter/innen inklusiver Schulen sind keine Autokraten, sondern haben für ihr Kollegium, das sich für eine kooperative Schulentwicklung stark macht, eher eine unterstützende und wegbereitende Funktion.
3. *Strukturen und Praktiken.* Aus den Studien konnte kein gemeinsames Modell für die Organisation inklusiver Schulen abgeleitet werden. Doch immerhin tendierten alle Schulen in gewissem Grade zu einer Umstrukturierung in Richtung flexiblerer und weniger segregierender Unterrichtsformen. Außerdem schienen Vielfalt und Flexibilität des pädagogischen Ansatzes wichtig zu sein, jedenfalls wichtiger als ein bestimmtes Repertoire an Techniken. Das scheint damit zusammenzuhängen, dass

die o.a. kulturellen Faktoren eine Vielfalt von Unterrichtsansätzen erforderlich machen, die flexibel sind und sich individuellen Unterschieden anpassen lassen.

4. *Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung.* Auch wenn Schulen intern eine „inklusive“ Kultur entwickeln, existieren sie nicht losgelöst von ihrem bildungspolitischen und sozialen Kontext. Behörden, die Inklusion im Allgemeinen befürworten, unterstützen deren Entwicklung an den einzelnen Schulen, während solche, die Inklusion ablehnen oder andere Werte in der Bildung höher schätzen, inklusiven Schulen ihre Aufgabe deutlich erschweren.

Das Modell von inklusiver Schule, das sich nach diesem Forschungsüberblick herauskristallisiert, hat viel mit der weitergehenden Auffassung von Inklusion zu tun, wie sie sich in England (und anderswo) entwickelt hat. Wenn man unter Inklusion grundsätzlich die gemeinsame Bildung aller Kinder versteht, so ist es nicht überraschend, dass der Schlüssel für die Entwicklung inklusiver Schulen nicht in der Übernahme bestimmter Praktiken und Unterrichtsformen gesehen wird, sondern in der Entwicklung einer spezifischen Schulkultur und in dem Vorhandensein einer starken, prinzipientreuen Schulleitung. Es ist ebenso wenig überraschend, dass die Literatur dazu neigt, solche Schulen als „außergewöhnlich“ darzustellen und sie und ihre Leitungen im ständigen Kampf gegen eine Flut von nicht-inklusive Maßnahmen zu sehen, die die meisten anderen Schulen überrollt.

Doch obwohl diese Sichtweise in der durchgesehenen Literatur sehr häufig zu finden ist, waren die faktischen Belege dafür ausgesprochen dünn. In den meisten Fällen handelte es sich um die Untersuchung nur einer Schule oder einer sehr kleinen Stichprobe, und die betreffenden Schulen wurden auf Grund ihrer Bezeichnung oder ihrer Selbstzuschreibung als „inklusive“ identifiziert, nicht auf Grund einer unabhängigen Bewertung ihrer Inklusivität. Es gab nur wenig Feldforschung, und wenn, dann stützte diese sich eher auf Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen als auf Unterrichtsbeobachtungen oder die Auswirkungen auf die Kinder. Es gab kaum Vergleichsstudien zwischen mehr und weniger inklusiven Schulen, mit deren Hilfe man die Unterscheidungsmerkmale hätte herausarbeiten können.

Das hinterlässt einen nagenden Zweifel an großen Teilen der Forschungsliteratur zu inklusiven Schulen. Diese Literatur belegt zwar unzweifelhaft, dass es Schulen gibt, die von einem außergewöhnlich starken Engagement ihrer Lehrkräfte und der Schulleitung für Inklusion gekennzeichnet sind. Doch sie kann nicht eindeutig zeigen, dass eine so außergewöhnliche Haltung für die Entwicklung inklusiver Schulen entscheidend ist, ja noch nicht einmal, dass diese notwendig zu veränderten Erfahrungen und Lernleistungen der Kinder führt. Kurz gesagt: Es gibt möglicherweise andere – vielleicht sogar bessere – Formen, inklusiv zu sein bzw. zu werden, und diese zeigen sich vielleicht bei anders angelegten Untersuchungen. Mit dieser Möglichkeit befasste ich mich im Folgenden.

3. Zweite Studie: Wie sehen inklusive Schulen aus?

Vor etwa sechs Jahren führten Kolleg/inn/en und ich für das englische Bildungsministerium eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen der Inklusivität von Schulen und den Lernleistungen ihrer Schüler/innen durch (vgl. Dyson u.a. 2004a, 2007; Farrell u.a. 2007; Kalambouka u.a. 2007). Gemäß den Absichten dieser Studie operierten wir mit einer (für englische Verhältnisse) relativ eng gefassten Definition von Inklusion, nämlich einfach bezogen auf das Vorhandensein von Schüler/inne/n mit besonderem Förderbedarf in einer Schule. Eine Schule ist dann inklusiv, wenn sie mehr von solchen Schüler/inne/n besucht wird, als es von ihrem demographischen Hintergrund her zu erwarten wäre.

Die Studie verfolgte vor allem zwei Fragestellungen: Erstens sollte festgestellt werden, ob Inklusion in diesem Sinne sich auf die Lernleistungen der gesamten Schülerschaft einer Schule auswirkt. Unsere Analyse der betreffenden Leistungs- und Populationsdaten legt die Vermutung nahe, dass das nicht zutrifft. Die zweite Fragestellung der Studie war im Hinblick auf das Anliegen des vorliegenden Beitrags relevanter: Wenn Inklusion keine Auswirkungen auf die Leistungen hat – wie schafften es stark inkludierende Schulen dann zu verhindern, dass die unverhältnismäßig vielen Schüler/innen mit Schwierigkeiten das Niveau nicht „nach unten ziehen“? Um dies näher zu untersuchen, führten wir kleine Fallstudien an 16 Primar- und Sekundarschulen durch. Die Methoden unserer Datenerhebung entsprachen denen in vielen Studien, die wir bei unserem systematischen Forschungsüberblick durchgesehen hatten. Wir stützten uns auf Interviews mit dem Schulpersonal, ergänzten dies allerdings durch direkte Unterrichtsbeobachtungen um festzustellen, wie die Unterrichtsformen, von denen man uns gegenüber sprach, tatsächlich umgesetzt wurden. Ausschlaggebend für die Auswahl der Schulen für diese Fallstudien war allerdings nicht, dass sie oder die Schulleitung sie für inklusiv *hielten*, sondern dass wir statistische Belege dafür hatten, dass sie inklusiv *waren*, zumindest im Hinblick auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft.

Unsere Befunde zu diesen Schulen weckten hinsichtlich der „orthodoxen“ Auffassung, was Schulen inklusiv macht, die unser systematischer Forschungsüberblick ergeben hatte, einige wichtige Fragen:

1. Die untersuchten „inklusiven“ Schulen waren im Hinblick auf ihre Schülerschaft sehr unterschiedlich. Einige wurden beispielsweise von besonders vielen Kindern mit speziellen Behinderungen besucht, die ansonsten aber wenige Schwierigkeiten hatten. Andere hatten einen großen Anteil von Kindern mit geringem Leistungsniveau, wobei die Schülerschaft insgesamt nicht besonders leistungsstark war und mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Wieder andere Schulen wiesen eine Mixtur aus diesen Merkmalen auf.

2. Die Schulen organisierten ihren Unterricht in sehr unterschiedlicher Weise. Einige fassten Kinder mit besonderem Förderbedarf in „Unter-“ oder „Grundlagengruppen“ zusammen, wo sie einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit getrennt von ihren Klassenkamerad/inn/en verbrachten. Andere integrierten sie in die allgemein bildenden Klassen, u.U. mit Unterstützung durch weitere Erwachsene. Die meisten Schulen boten flexible Lösungen an, so dass Kinder, bei denen spezieller Förderbedarf festgestellt worden war, ihre Zeit in unterschiedlichen Lernumgebungen zubrachten – zum Teil gemeinsam mit den Klassenkamerad/inn/en, zuweilen in segregierten Settings.
3. Die Unterrichtsmethoden in stark inkludierenden Schulen zeigten eine beträchtliche Flexibilität, was individuelle Lernpläne, Einzelunterstützung, Aktivitätenvielfalt und die Mischung aus Einzel-, Gruppen- und Klassenunterricht betraf. Diese Maßnahmen findet man allerdings auch sonst bei gut organisiertem Unterricht. Es gab keinen Hinweis darauf, dass an den besonders inklusiven Schulen eine spezielle Pädagogik praktiziert wurde.
4. Die Leitung und die Lehrkräfte an den inklusiven Schulen vertraten in der Regel bestimmte Prinzipien, was auch unser systematischer Überblick bereits nahegelegt hatte. Allerdings bekannten sie sich nicht so sehr zur Inklusion *an sich*, als vielmehr zu dem Prinzip, für alle Schüler/innen „ihr Bestes zu geben“. „Ihr Bestes zu geben“ implizierte dabei nicht notwendig, Schüler/innen in besonderen Settings unterrichten zu wollen, sondern bezog sich einfach auf solche gemischten, flexiblen Unterrichtsmethoden, wie wir sie gerade beschrieben haben. Auch hinderte ihre Einstellung sie nicht daran, von bedeutsamen praktischen Schwierigkeiten beim Unterrichten so verschiedener Schüler/innen in derselben Schule und (gegebenenfalls) derselben Klasse zu berichten. Besonders die Inklusion von Schüler/inne/n mit „Verhaltensauffälligkeiten“ in allgemein bildende Schulen und den Hauptunterricht wurde als schwierig angesehen, und selbst die engagiertesten Lehrkräfte fanden es sehr schwer, mit dieser Herausforderung fertig zu werden.
5. Natürlich waren die besonders inklusiven Schulen offen für Kinder mit Schwierigkeiten und boten ihnen Unterstützung an. Das bedeutete allerdings nicht, dass sie sich nicht auch um die Leistungssteigerung aller Schüler/innen bemühten. Sie wandten eine ganze Reihe von Strategien zur Leistungsverbesserung an, wie sie auch in anderen Schulen praktiziert werden, und die Anwesenheit von Schüler/inne/n mit besonderem Förderbedarf schien diesen Strategien nicht im Wege zu stehen.

Unsere Befunde aus dieser Studie sind natürlich nicht direkt mit denen aus dem systematischen Forschungsüberblick vergleichbar. Wir waren nicht so sehr an grundlegenden Schulprozessen interessiert – beispielsweise der „Kultur“ an einer Schule und dem Ausmaß der Lehrerkooperation –, wie viele der Studien, die wir für den Überblick berücksichtigt haben, und wir verwendeten auch einen engeren Inklusionsbegriff. Trotzdem legen die beiden Studien die Vermutung nahe, dass ein bedeuten-

der Unterschied besteht zwischen Schulen, an denen Lehrkräfte und Leitung sich bewusst dafür entscheiden, inklusiven Prinzipien zu folgen, und solchen, die in der Praxis einen hohen Anteil von Kindern mit Schwierigkeiten unterrichten. Die letztgenannten Schulen scheinen sich recht wenig von dem zu unterscheiden, was wir sonst von Schulen wissen. Ihre Praktiken und Organisationsformen sind zwar flexibel und durchdacht, aber nicht sehr verschieden von denen in anderen gut organisierten Schulen. Vor allem ist die Art und Weise, wie der Unterricht für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf organisiert wird, eher pragmatisch als ideologisch motiviert und toleriert durchaus auch einmal einen höheren oder niedrigeren Grad an Segregation.

Während die Studien, die wir in unserem systematischen Überblick darstellten, den *außergewöhnlichen* Charakter inklusiver Schulen sowie ihrer Lehrkräfte und Leitungen herausstellten, schienen die Schulen, mit denen wir in dieser Studie zusammenarbeiteten, eher „gewöhnlich“ zu sein. Was dabei vor allem ins Auge stach, war die Tatsache, dass die meisten dieser Schulen nicht besonders inklusiv geworden waren, weil sie es sich vorgenommen, sondern weil die Umstände dazu geführt hatten. Sie unterrichteten nicht deshalb einen hohen Anteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf, weil sie sich dafür entschieden hatten, sondern weil diese Kinder in ihrem Einzugsbereich lebten oder weil die örtliche Schulbehörde (die für die Organisation des Unterrichts in dieser Region verantwortlich war) angeordnet hatte, gerade in dieser Schule Unterricht für Kinder mit speziellem Förderbedarf anzubieten. Und auch wenn einige der Schulen in unserem Sample bereits für ihre positive Einstellung zu Kindern mit Schwierigkeiten bekannt waren und deshalb von den Familien solcher Kinder bewusst gewählt wurden, waren die Schulen selbst nicht immer glücklich mit dieser Situation. Anstatt sich darum zu bemühen, noch inklusiver zu werden, sorgten sie sich vielmehr wegen der möglichen negativen Auswirkungen ihres Rufs als „besondere Förderschule“ der Region.

Dies wirft ein deutlich anderes Licht auf inklusive Schulen als große Teile der Inklusions-Literatur – ein Licht, das eher die Ähnlichkeiten zwischen besonders inklusiven Schulen und anderen als deren Unterschiede hervorhebt. Das hat allerdings Auswirkungen darauf, wie man sich die Entwicklung inklusiver Schulen vorzustellen hat. Wenn diese auf Grund einer entschiedenen ideologischen Einstellung, einer durchsetzungsfähigen Schulleitung und einer ausdrücklich „inklusive“ Schulkultur entstehen, dann bedarf es für diese Entstehung wahrscheinlich des Zusammentreffens einer außergewöhnlichen Leitungsperson mit einer außergewöhnlichen Lehrerschaft in einem bildungspolitischen Kontext, der ihre inklusiven Prinzipien unterstützt. Wenn inklusive Schulen hingegen anderen Schulen durchaus ähnlich sind, dann ist der Prozess ihrer Entwicklung vielleicht wesentlich weniger spektakulär – und einer deutlich größeren Anzahl von Schulen möglich. Mit genau diesem Entwicklungsprozess befasste sich unsere dritte Studie.

4. Dritte Studie: Die Entwicklung inklusiver Schulen

In den Jahren 1999 bis 2003 war ich mit Forscherteams von drei britischen Universitäten an einem Projekt mit dem Titel „Inklusive Praxen in Schulen verstehen und entwickeln“ beteiligt (vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2004, 2006, 2009; Dyson/Gallannaugh 2007; Dyson/Gallannaugh/Millward 2003).² An diesem Projekt nahmen jeweils ein Universitätsteam und ein Netzwerk von acht oder neun Schulen der jeweiligen Region teil. Ziel der Studie war es, diese Schulen auf ihrem Weg zu mehr Inklusivität zu unterstützen. Deshalb wurde mit ihnen daran gearbeitet, die Inklusivität ihrer gegenwärtigen Praxen (oder deren Fehlen) zu untersuchen und neue, inklusivere zu entwickeln. Besonders wichtig war es, sich dabei auf empirisches Material zu stützen. Deshalb wurden alle Schulen ermutigt, ein kleines Forscherteam aus Lehrkräften zusammenzustellen, dessen Zusammensetzung für das Kollegium repräsentativ war und dessen Aufgabe darin bestand, Befunde über die aktuellen Praxen und ihre Auswirkungen zu erheben. Zu den Materialien, die diese Teams zusammenstellten, gehörten Unterrichtsbeobachtungen, die Erhebung von Schülerleistungen und Interviews mit Schüler/inne/n. Die Lehrerforschungsteams trafen sich mehrmals im Jahr mit den entsprechenden Gruppen aus den anderen Schulen ihres Schulbezirks; einmal jährlich fand außerdem eine Zusammenkunft der Teams aller drei Bezirke statt, um sich über die Befunde auszutauschen.

Angesichts der Tendenz in der Forschungsliteratur, die Außergewöhnlichkeit inklusiver Schulen hervorzuheben, ist es wichtig festzuhalten, dass es sich bei den Schulen in unserer Untersuchung um einen ganz typischen Querschnitt englischer Schulen handelte. Natürlich präsentierten sich einige ausdrücklich als „inklusive Schulen“ und wiesen viele der Merkmale auf, die wir nach unserem systematischen Überblick erwarten konnten. Viele hatten jedoch keinen besonderen Hintergrund als „bekennende“ Inklusionsschulen, und ihre Schülerschaft war der in anderen Schulen der Region sehr ähnlich. Einige von ihnen äußerten zu Beginn des Projekts sogar ihre Sorge, eine Teilnahme könne dazu führen, dass sie noch mehr Schüler/innen mit Schwierigkeiten aufnehmen müssten, als sie ohnehin schon hatten. Es ist außerdem wichtig darauf hinzuweisen, dass die Arbeit dieser Schulen im bildungspolitischen Kontext des von Premierminister Tony Blair ausgerufenen „einzigartigen Kreuzzugs zur Hebung der Bildungsstandards“ stattfand (vgl. Blair 1999). Mit anderen Worten, sie mussten sich zur Vermeidung öffentlicher Brandmarkung und externer Interventionen nicht nur auf die Prinzipien inklusiven Unterrichts konzentrieren, sondern zur gleichen Zeit die Leistungen der Kinder vor allem in Englisch und Mathematik steigern, wobei sie zentral vorgegebenen Organisations- und Unterrichtsformen zu folgen hatten.

2 Die Studie wurde finanziert vom *Economic and Social Research Council*, unter der Projektnummer L139 25 1001. [Der *Economic and Social Research Council* (ESRC) ist die größte Forschungsförderungseinrichtung für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Großbritannien. S.S.]

In diesem Kontext verzichteten wir darauf, den Schulen eine feste Definition von Inklusion oder bestimmte Praxen und Unterrichtsformen als inklusiv vorzugeben. Stattdessen wiesen wir darauf hin, dass Inklusion mit der Akzeptanz und einem positiven Umgang mit einer breit gestreuten Schülerschaft zu tun habe, überließen es aber den Schulen selbst, was das unter ihren jeweiligen Umständen bedeutete. Es war vielleicht nicht überraschend, dass viele Schulen zunächst Dinge thematisierten, die mit der staatlich verordneten „Standard-Agenda“ zu tun hatten, und sich darauf konzentrierten, z.B. die Schreibleistungen von Jungen (die zu diesem Zeitpunkt öffentlich besonders stark thematisiert wurden) zu verbessern, mit Schüler/innen mit Verhaltensschwierigkeiten besser zurechtzukommen oder anderen Leistungsaspekten von Schüler/innen angemessener begegnen zu können.

Von diesem Ausgangspunkt her verfolgten die Schulen durchaus unterschiedliche Wege. Einige, die sich selbst bereits als inklusiv bezeichneten, schienen in dem Projekt eine Möglichkeit zu sehen, den Forscher/innen ihre bereits vorhandenen Praxen vorzuführen. Andere identifizierten zunächst einmal, durch welche Praxen ihre Schüler/innen besonders marginalisiert wurden, doch dieser Prozess wurde entweder von der Schulleitung abgebrochen, die diesen problematischen Themen nicht nachgehen wollte, oder von den Lehrerforschungsteams selbst, die die Reaktionen des übrigen Kollegiums fürchteten. Die häufigste Reaktion sah jedoch so aus, dass – zunächst recht schmal angelegte – Untersuchungen im Laufe der Zeit immer mehr ausgeweitet und substanzielle Anliegen und wichtigere Aspekte der Schulpraxis angegangen wurden. Eine Schule fing z.B. an auszuprobieren, wie sie Kinder mit Lernproblemen aus ihren segregierten Untergruppen in den gemeinsamen Unterricht zurückholen konnte. Eine andere gab ihren traditionellen Ansatz des Schreib- und Leseunterrichts zugunsten eines – im Kontext der staatlichen Vorschriften – als risikoreich geltenden sprach- und erfahrungsbasierten Lernansatzes auf. Wieder eine andere tat den vergleichbar riskanten Schritt und ließ durch das Forschungsteam Videoaufnahmen vom Unterricht auswerten; damit ergriff sie kooperativere Formen der Unterrichtsentwicklung.

An und für sich war keine dieser Veränderungen wirklich dramatisch. Keine der Schulen entwickelte sich während der Laufzeit des Projekts von einer offensichtlich nicht-inklusive zu einer offensichtlich inklusiven Einrichtung. Die Schülerschaft blieb unverändert, die Unterrichtsformen waren weitgehend stabil, und die inklusiven Prinzipien wurden nicht „hinausposaunt“. Auf der anderen Seite signalisierten uns die weniger dramatischen Veränderungen im Denken und in der Praxis, die ich oben dargestellt habe, dass die meisten der Schulen sich auf den Weg gemacht hatten. Es war eine langsame und manchmal zögerliche Reise, doch auf ihr würden die Schulen, sofern sie den Kurs beibehielten, zu inklusiveren Einrichtungen werden, als sie es zu Beginn des Projekts im Jahre 1999 gewesen waren.

Nach unserer Auswertung waren zwei Aspekte dieser „Reise“ besonders wichtig. Erstens war der Motor, der die Entwicklung der Schulen vorantrieb, nicht das Auftreten einer charismatischen Leitungsperson oder eine plötzliche Bekehrung zu inklusiven Prinzipien, sondern es war die Herausforderung, sich mit Befunden über die aktuellen Praxen der Schule und deren Auswirkungen auf die vorhandenen Schüler/innen auseinanderzusetzen. Gewiss brachten die Lehrkräfte Prinzipien mit, die für dieses Engagement nötig waren, aber es handelte sich dabei um Werte wie „das Beste für alle Schüler/innen zu wollen“, auf die wir auch bei den besonders inklusiven Schulen in der zweiten Studie (vgl. Kap. 3) gestoßen waren. Doch was das Denken und die Praxen veränderte, war nicht die Hinwendung zu einem Strauß neuer Werte, sondern gemeinsames Engagement angesichts von Befunden über reale Kinder in realen Klassen, durch die die bisherigen Annahmen der Lehrkräfte über sich selbst und die Schüler/innen ins Wanken geraten waren.

Zweitens fand der Entwicklungsprozess, wie ich bereits angedeutet habe, im Kontext des nationalen „Kreuzzugs für Standards“ statt. In unserem systematischen Forschungsüberblick hatten die bildungspolitischen Umstände meist inklusionsfeindlich gewirkt; von ihnen schienen negative Kräfte auszugehen, gegen die die inklusiven Schulen anzukämpfen hatten. Die Einstellung der Schulen in unserem Projekt war jedoch ambivalenter. Zwar gab es Aspekte der Standards-Agenda, die sie lieber zurückweisen wollten, aber von anderen sahen sie sich bei ihren Bemühungen um mehr Inklusivität durchaus gut beraten und unterstützt. Gerade durch den Fokus auf die Standards wurde ihre Aufmerksamkeit auf Schüler/innen gelenkt, die unter den gegebenen schulischen Arrangements schlecht zurechtkamen, und eben deren Schwierigkeiten regten die Lehrkräfte zur Entwicklung neuer Praxen an. Allerdings erkannten die Lehrer/innen bei näherer Analyse der Schwierigkeiten der Kinder zu meist, dass die von der Standards-Agenda vorgeschlagenen Praxen zur Behebung ungeeignet waren und dass es der Entwicklung kreativerer und ambitionierterer Ansätze bedurfte. Insofern befähigte gerade die Arbeit im Kontext der Standards-Agenda Schulen dazu, den Beschränkungen dieses Programms zu entkommen.

5. Zusammenfassung: Wie können inklusive Schulen entwickelt werden?

Aus diesen Studien ergeben sich meiner Meinung nach zwei verschiedene Modelle, was inklusive Schulen sind und wie diese entwickelt werden können. Das erste Modell, das sich aus dem größten Teil der Forschungsliteratur ergibt, den wir in der ersten Studie (vgl. Kap. 2) untersucht haben, bietet eine „außergewöhnliche“ Perspektive auf Inklusion, wie man vielleicht sagen könnte. Danach entstammt die Inklusivität oder besondere Ausrichtung einer Schule einem tiefen und prinzipientreuen Bekenntnis zu inklusiven Werten von Seiten der Lehrkräfte und – insbesondere – der Schulleitung. Hinzu kommt die Auffassung, dass inklusive Schulen

sich stets im Kampf gegen die vorherrschende Richtung der Bildungspolitik befinden, da Bildungssysteme dazu neigen, sich nicht explizit und umfassend nach inklusiven Prinzipien auszurichten; aus diesen Gründen könnten inklusive Schulen nur unter außergewöhnlichen Umständen entstehen – besonders eben dann, wenn außergewöhnliche Schulleiter/innen in der Lage seien, die Schule als Ganze nach inklusiven Prinzipien auszurichten und diese gegen die nicht-inklusive Tendenzen des Bildungssystems zu verteidigen.

Das zweite Modell bietet eine – man könnte sagen – „gewöhnliche“ Perspektive auf Inklusion. Wie unsere Erfahrungen mit Schulen in der zweiten und der dritten Studie (vgl. Kap. 3 und 4) nahelegen, unterscheiden sich Schulen, die inklusiv sind oder werden, nicht so sehr von den meisten anderen Schulen. Sie handeln möglicherweise auf der Grundlage bestimmter Werte und Prinzipien, doch diese sind wahrscheinlich denjenigen vieler anderer Pädagog/inn/en ganz ähnlich und beinhalten nicht unbedingt das explizite Bekenntnis zu entschieden inklusiven Prinzipien. Auch mögen diese Schulen besonders gut organisiert sein und flexible und individualisierte Unterrichts- und Schulpraxen anbieten, aber nicht so, dass sie sich von denen in vielen anderen Schulen sehr stark unterscheiden. Und schließlich scheint die Entwicklung von Schulen hin zu mehr Inklusivität weniger von außergewöhnlichen Schulleiter/innen, die gegen die Bildungspolitik ankämpfen, abzuhängen, als von viel banaleren Prozessen, von reflektierter Entwicklung oder sogar vom Zufall, wobei der bildungspolitische Kontext akzeptiert und vielleicht sogar als hilfreich erlebt wird.

Diese Modelle, so scheint mir, stellen an Bildungspolitiker/innen und alle anderen, die in ihren Bildungssystemen eine Ausweitung der Inklusion wünschen, zwei interessante Fragen.

Erstens: Welche Art von inklusiven Schulen möchten sie entwickeln? Besteht das Kriterium für Inklusivität im Grad des prinzipiellen Bekenntnisses zu inklusiven Werten von Seiten der Lehrkräfte und der Schulleitung? Oder besteht es im Vorhandensein einer großen Bandbreite von Schüler/innen und der Entwicklung von Praxen, mit deren Hilfe den Bedürfnissen dieser Schüler/innen begegnet werden kann? Die beiden Sichtweisen schließen einander nicht notwendig aus, und im Idealfall entstehen inklusive Schülerschaften und Schulpraxen auf der Grundlage prinzipiengeleiteten Engagements. Doch es ist wichtig festzuhalten, dass inklusive Praxen auch ohne das explizite Bekenntnis zu Inklusion entstehen können und dass es keine belastbaren Forschungsbefunde dafür gibt, dass Schulen, die sich am ausdrücklichsten zu inklusiven Prinzipien bekennen, auch die positivsten Wirkungen auf ihre Schüler/innen haben.

Zweitens: Welche Art von inklusiven Schulen ist einfacher zu entwickeln? Das „außergewöhnliche“ Modell verlangt *qua definitionem* das Zusammentreffen von „außergewöhnlichen“ Leitungspersonen und Lehrkräften unter außergewöhnlichen Um-

ständen. Es scheint außerdem vorauszusetzen, dass die staatliche Bildungspolitik Inklusion entweder voll unterstützt oder dass die Schulen es schaffen, sich gegen die Bildungspolitik zu behaupten. Das sieht nach einem Rezept für die Entwicklung einer kleinen Anzahl inklusiver „Vorzeigeschulen“ aus, aber nicht wie ein Weg, um ganze Schulsysteme inklusiver zu machen. Im Gegensatz dazu beruht das „gewöhnliche“ Modell auf Werten, Praxen und Unterrichtsformen, wie sie an vielen Schulen vorkommen. Der Entwicklungsprozess hängt nicht von der Anwesenheit außergewöhnlicher Personen ab, sondern von ganz gewöhnlichen Lehrkräften, die sich angesichts ihrer realen Schüler/innen und Klassen engagieren und versuchen, ihre Arbeit wirksamer zu gestalten. Auch findet dieser Prozess nicht im Rahmen eines hoffnungslosen Konflikts mit anderen bildungspolitischen Zielen statt, sondern in Interaktion mit diesen und erfährt möglicherweise sogar Unterstützung. Auch wenn dieses Modell es kaum dazu bringen wird, inklusive Vorzeigeschulen zu entwickeln, so scheint dieser Weg für die Entwicklung eines gewissen Grades an Inklusion für das gesamte Schulsystem der Erfolg versprechendere zu sein.

Das bringt uns schließlich zu der Frage, was diese drei englischen Perspektiven auf Inklusion für andere Länder bedeuten können, insbesondere die Länder, in denen die Leserschaft dieser Zeitschrift zu Hause ist. Es ist sicher richtig festzuhalten, dass die Geschichte der Inklusion in England stärker über die Verbreitung von „gewöhnlichen“ Modellen für inklusive Schulen gelaufen ist als über das „außergewöhnliche Modell“ und sich als Reformprozess stufenweise über viele Jahre hinweg vollzogen hat. So ist es auch realistisch anzunehmen, dass der nächste Schritt bei der Entwicklung von Inklusion in England bestenfalls die Form einer weiteren Entwicklungsstufe annehmen wird, die von relativ kleinen Veränderungen in der Bildungspolitik begleitet wird (vgl. Ainscow/Booth/Dyson 2006). Ob diese Option auch anderenorts besteht, wird vor allem davon abhängen, ob das Schulsystem des jeweiligen Landes im Laufe der Zeit eine vergleichbare Grundlage für inklusiven Unterricht und entsprechende Praxen entwickelt hat. Einige Inklusions-Vertreter in England würden zweifellos argumentieren, dass eine radikale Reform unter der Führung „außergewöhnlicher“ Schulen der einzige Weg zum Fortschritt sei, und das mag in anderen Ländern auch so sein. Was diese drei Studien aber zeigen, ist, dass das Ergebnis am Ende eines solchen Weges nicht so gewiss ist, wie man annehmen könnte, und dass die Entwicklung inklusiver Schulen sich nicht *notwendig* auf diesem Wege vollzieht.

Literatur

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2004): Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: a Collaborative Action Research Network. In: International Journal of Inclusive Education 8, H. 2, S. 125-139.
- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.

- Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2009): Inclusion and the Standards Agenda: Negotiating Policy Pressures in England. In: Hick, P./Thomas, G. (Hrsg.): Inclusion and Diversity in England, Vol. 2: Developing Inclusive Schools and School Systems. London: Sage.
- Artiles, A./Dyson, A. (2005): Inclusive Education in the Globalization Age: the Promise of Comparative Cultural-historical Analysis. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives. London: Routledge.
- Blair, T. (1999): Speech by the Prime Minister Tony Blair about Education Action Zones – 15 January 1999 (London, 10 Downing Street).
- Booth, Tony: Developing Inclusive Teacher Education. London: Routledge 2004.
- Clough, P. (2000): Routes to Inclusion. In: Clough, P./Corbett, J. (Hrsg.): Theories of Inclusive Education. London: Sage.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009): Special Educational Needs in England, January 2009. Statistical First Release (SFR) 14/2009. URL: http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000852/SFR14_2009.pdf; Zugriffsdatum: 22.03.2009.
- Department of Education and Employment (DfEE) and Qualifications and Assessment Authority (QCA) (1999): Inclusion: Providing Effective Learning Opportunities for All Pupils. In: DfEE/QCA (Hrsg.): The National Curriculum: Handbook for Primary/Secondary Teachers in England. London: DfEE & QCA.
- Dyson, A. (1999): Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In: Daniels, H./Garner, P. (Hrsg.): World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education. London: Kogan Page.
- Dyson, A./Farrell, P./Gallannaugh, F./Hutcheson, G./Polat, F. (2004a): Inclusion and Pupil Achievement. London: DfES.
- Dyson, A./Farrell, P., in Zusammenarbeit mit Gallannaugh, F./Hutcheson, G./Polat, F. (2007): But What about the Others? Patterns of Student Achievement in Inclusive Schools. In: Cigman, R. (Hrsg.): Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for some SEN Children. London: Routledge.
- Dyson, A./Gallannaugh, F. (2007): National Policy and the Development of Inclusive School Practices: a Case Study. In: Cambridge Journal of Education 37, H. 4, S. 473-488.
- Dyson, A./Gallannaugh, F./Millward, A. (2003): Making Space in the Standards Agenda: Developing Inclusive Practices in Schools. In: European Educational Research Journal 2, H. 2, S. 228-244.
- Dyson, A./Howes, A./Roberts, B. (2002): A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by All Students (EPPI-Centre Review, version 1.1). In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Dyson, A./Howes, A./Roberts, B. (2004b): What Do We Really Know about Inclusive Schools? A Systematic Review of the Research Evidence. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education. London: Routledge Falmer.
- EPPI-Centre (March 2007): EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Farrell, P./Dyson, A./Polat, F./Hutcheson, G./Gallannaugh, F. (2007): The Relationship between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. In: School Effectiveness and School Improvement 18, H. 3, S. 335-352.
- Kalambouka, A./Farrell, P./Dyson, A./Kaplan, I. (2005): The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Kalambouka, A./Farrell, P./Dyson, A./Kaplan, I. (2007): The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievements of their Peers. In: Educational Research 49, H. 4, S. 365-382.
- The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2000): Evaluating Educational Inclusion. London: Ofsted.
- Pijl, S.J./Meijer, C.J.W./Hegarty, S. (Hrsg.) (1997): Inclusive Education: A Global Agenda. London: Routledge.
- UNESCO (1994): Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO.

Alan Dyson, Prof., geb. 1950, Professor of Education und Co-Director of the Centre for Equity in Education, University of Manchester, England.

Adresse: School of Education, Ellen Wilkinson Building, The University of Manchester, Oxford Road, Manchester, UK, M13 9PL
E-Mail: d.a.dyson@manchester.ac.uk

WAXMANN

Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer (Hrsg.)

Qualität von Ganztagsschule

In diesem Buch wird die Qualität von Ganztagsschule aus drei Perspektiven aufgezeigt: Der schultheoretische Rahmen wird anhand der Theorie und Konzeption von Qualitätsmodellen und Fragen zur Kompetenzorientierung aufgezeigt. Eine Synopse der Qualitätsstandards der Bundesländer gibt einen Überblick über das bundesweite Geschehen und mit dem Qualitätsrahmen für Ganztagsschulen, aufgebaut nach Bereichen, Merkmalen, Kriterien und Indikatoren, wird ein „allgemeiner Qualitätsrahmen“ für Ganztagsschulen vorgestellt. Die schulpraktische Umsetzung wird anhand der fünf Schwerpunktthemen aufgezeigt: Unterricht und Lernkultur, Zeitstrukturierung und Rhythmisierung, Kooperationskultur, Räume und Ausstattung, Personaleinsatz und Partizipation von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Im dritten Teil wird mit Beiträgen zum demografischen Wandel, zu Unterstützungssystemen für Ganztagsschulen und zu Forderungen von Praxis und Wissenschaft an die Ganztagsschulentwicklung der Bogen von der Theorie zur Praxis geschlagen.

Der Band richtet sich an die Personen vor Ort in den Ganztagsschulen, in der Bildungsadministration und in den Unterstützungssystemen ebenso wie an die in Wissenschaft und Forschung Tätigen. Alle, die Ganztagsschulen gestalten, sie steuern, unterstützen und erforschen, kommen um die Qualitätsdiskussion nicht herum.

Ilse Kamski,
Heinz Günter Holtappels,
Thomas Schnetzer (Hrsg.)

Qualität von Ganztagsschule

Konzepte und Orientierungen
für die Praxis

2009, 204 Seiten

Broschur: 19,90 €
ISBN 978-3-8309-2271-1

E-Book: 15,90 €
ISBN 978-3-8309-7271-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Wilfried W. Steinert/Cornelia Hilbrich/Karl-Heinz Walter

Waldhofschule Templin – eine Schule für alle Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule

Waldhofschule Templin – One School for All Children

About Integration on the Track to an Inclusive School

1. Zunächst ein kurzer Rückblick auf die Anfänge

Der Waldhof in Templin ist seit mehr als 150 Jahren eine Einrichtung zum Wohnen und Arbeiten für geistig behinderte Menschen. Die Waldhofschule wurde auf diesem Gelände 1991 als Förderschule für geistig behinderte Kinder gegründet. Manche Eltern, die bereits damals für die Beschulung ihrer geistig behinderten Kinder mehr Normalität anstrebten, versuchten es zunächst mit der Integration in Regelklassen an den Grundschulen. Nicht wenige dieser Integrationsversuche scheiterten, und die Kinder kamen nach der dritten, vierten oder fünften Klasse aufgrund nicht ausreichender sonderpädagogischer Ressourcen in den Grundschulen zur Waldhofschule, nun oftmals mit zusätzlichen Beeinträchtigungen. Nicht zuletzt diese Erfahrungen trugen dazu bei, über eine grundlegende konzeptionelle Neuorientierung nachzudenken. Hinter der Entscheidung zur Errichtung einer integrativen Grundschule standen sowohl eine pädagogische Vision als auch einige sehr pragmatische Beweggründe:

Die *pädagogische Vision* äußerte sich im Anspruch einer „ungeteilten Integration“ (vgl. Hinz 2002). Dazu gehört, dass kein Kind wegen seiner Behinderung vom gemeinsamen Leben, Lernen und Spielen an der Schule ausgegrenzt werden soll. Damit wurde an der Waldhofschule bereits 2003 etwas begonnen, was nach den aktuellen Erfordernissen der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen künftig für alle Schulen in Deutschland verpflichtend sein soll.

Die *pragmatischen Beweggründe* resultierten aus dem Umstand, dass infolge der zurückgehenden Geburtenraten in einer an sich schon dünn besiedelten Region zu we-

nige Kinder mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ vorhanden waren, um das Weiterbestehen der Waldhofschule als Förderschule auf Dauer gewährleisten zu können.

Nach intensiver Vorbereitung im Kollegium und in der regionalen Öffentlichkeit wurde im Schuljahr 2003/04 mit der Einrichtung von zwei Ersten Klassen das Fundament einer „Schule für Alle“ gelegt. Parallel dazu wurde die Arbeit in den bisherigen Klassen der Förderschule in der Mittel-, Ober- und Werkstufe weitergeführt. Zu dem Zeitpunkt bestand die überwiegende Mehrheit des Kollegiums der Schule aus sonderpädagogisch ausgebildeten Lehr- und Fachkräften für nahezu alle Förderbereiche. Dies sollte sich in der Folgezeit als Vorzug erweisen, weil damit eine wichtige Voraussetzung vorhanden war, Kinder unterschiedlichsten Förderbedarfs aufzunehmen.

In Anlehnung an finnische Integrationserfahrungen einigten wir uns gemeinsam mit den Eltern auf die Handlungsmaxime: „Wir brauchen alle, wir bleiben zusammen, niemand bleibt zurück, niemand wird beschämt“.

2. „Umgekehrte Integration“ als konzeptioneller Zugang

Zweifellos war und ist ein Integrationskonzept, das auf gewachsenen Förderschulstrukturen gründet, mit einigen Risiken verbunden. Denn die bisher vorliegenden Erfahrungen zum gemeinsamen Unterricht beziehen sich zumeist darauf, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Regelschule integriert wurden. Eine „umgekehrte Integration“ (vgl. Sander 1998) von Regelschüler/innen in eine Förderschule wurde – soweit uns bekannt ist – zumindest in den an der Waldhofschule Templin praktizierten Dimensionen bisher noch nicht erprobt. Die hier praktizierte Variante weicht vom Normalitätsprinzip einer wohnortnahen Integration ab, wonach die Eingliederung von zwei bis vier Förderkindern pro Regelklasse als Normalfall angesehen wird. In unserer Schule waren von Beginn an Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne einen solchen quantitativ zu etwa gleichen Anteilen vertreten. Der damit verbundene höhere Betreuungsaufwand sollte mit der Bildung von relativ kleinen Klassen (16 bis 18 Kinder) sowie mit einem günstigen Betreuungsschlüssel von 2,5 bis 3 Pädagoginnen bzw. Pädagogen pro Klasse kompensiert werden. In der Waldhofschule werden Kinder und Jugendliche mit allen sonderpädagogischen Förderbedarfen, von Sinnes- und Körperbehinderungen bis hin zur Schwermehrfachbehinderung, unterrichtet. Zahlenmäßig dominieren in den einzelnen Klassen allerdings Kinder mit den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“, „sozial-emotionale Entwicklung“ und „Lernen“. Angesichts der aus der Forschungsliteratur bekannten Probleme bei der Integration von Kindern mit gerade diesen Förderschwerpunkten hätte sich

das Kollegium auch für eine kooperative Schulstruktur entscheiden können. Diese Struktur folgt dem Prinzip „gemeinsames Lernen von Förder- und Regelschülern unter einem Dach, aber nicht in der selben Klasse“. Das vom Kollegium der Waldhofschole angestrebte Ziel einer „unteilbaren Integration“ wäre aber mit einem solchen Konzept nicht realisierbar. Zu Beginn unseres Vorhabens gab es kaum praktische Erfahrungen zum Umgang mit einer derartig komplizierten pädagogischen Konstellation.

3. Zur Funktion der wissenschaftlichen Begleitung

Um die Kinder nicht zum Experimentierobjekt werden zu lassen, bemühten wir uns an der Waldhofschole Templin von Anfang an um eine wissenschaftliche Begleitung, die seit Januar 2004 von den beiden Mitautor/inn/en dieses Berichts wahrgenommen wird.¹ Der Schulversuch wurde zunächst von Prof. Dr. Dobschlaff (Universität Leipzig) wissenschaftlich beraten und nach dessen bedauerlichem Ableben seit September 2009 von Prof. Dr. Matthes (Universität Potsdam). Die Begleitung wird Ende 2011 mit der Vorlage eines synthetisierenden Abschlussberichts beendet.

Die bisher auf der Homepage der Waldhofschole veröffentlichten vier Zwischenberichte kennzeichnen das konzeptionelle Herangehen, die Analysemethodik sowie die jeweils erreichten Ergebnisse.² Das Begleitkonzept umfasst sowohl analytische als auch beratende Aufgaben. In die *empirische Analyse* wurden drei Klassen mit insgesamt 55 Schüler/inne/n einbezogen, von denen bei 26 ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Alle hinzugekommenen und noch neu hinzukommenden Klassen in der Waldhofschole wissenschaftlich zu begleiten, war aus Kapazitätsgründen von vornherein nicht vorgesehen. Die Untersuchung umfasst eine Längsschnittanalyse zur kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder sowie – auf der Grundlage von bisher ca. 420 Hospitationen – zur Entwicklung der integrativen didaktischen und erzieherischen Arbeit der Lehrkräfte. Ebenfalls empirisch erfasst werden über regelmäßige Befragungen auch die Meinungen der Kinder und ihrer Eltern zur Realisierung des integrativen Schulkonzepts.

Ihre *beratende Funktion* nehmen die Begleiter/innen vorrangig in den regelmäßigen Zusammenkünften mit den Lehrkräfteteams der an der Untersuchung beteiligten Klassen, mit der Schulleitung sowie im Rahmen von Klausurtagungen für das

1 Cornelia Hilbrich und Karl-Heinz Walter waren im Auftrag des LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) Brandenburg u.a. an der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen zur Integration in der Sekundarstufe I sowie zur Veränderung des Oberstufenkonzepts an Allgemeinen Förderschulen beteiligt.

2 Angaben zu den verwendeten Analysemethoden und zu vorliegenden Zwischenergebnissen können den bisher erschienenen vier Zwischenberichten auf der Homepage der Waldhofschole entnommen werden. Vgl. [http://www.waldhofschole.de/wissenschaftliche Begleitung](http://www.waldhofschole.de/wissenschaftliche%20Begleitung).

gesamte Schulkollegium wahr. Diese Variante einer teilnehmenden Evaluation weist den Begleiter/innen die Rolle von „kritischen Freund/inn/en“ zu. Sie befinden sich dabei in einer *Doppelrolle*. Einerseits analysieren sie mittels standardisierter Tests und anderer Analyseverfahren die erreichten Entwicklungsergebnisse in den o.g. Analysebereichen. Zugleich nehmen sie andererseits durch unterstützende Vorschläge und kritische Wertungen jedoch auch unmittelbar Einfluss auf die im Sinne einer „gleitenden Projektierung“ notwendige Weiterentwicklung des Integrationskonzepts der Waldhofschule. Beispiele für diese Einflussnahme sind die Mitarbeit am Bewertungskonzept sowie die Anregungen in den Beratungen zu individuellen Bildungs- und Förderplänen sowie zum Konzept für die Gestaltung schulinterner integrativer Curricula. Dies geschieht über die Teilnahme an Klausurberatungen des Kollegiums, an Lehrerkonferenzen, an Leitungsberatungen sowie auch an Elternversammlungen. Auf diesem Weg konnten und können auch die Lehrkräfte und Schüler/innen der nicht unmittelbar in die Untersuchung einbezogenen Klassen von den bisher erzielten Ergebnissen profitieren. Außerdem haben sie die Möglichkeit, die entstandenen Materialien zu nutzen, gute Ideen aufzugreifen, aber auch aus den unvermeidlichen Fehlern und Umwegen ihrer Vorgänger zu lernen.

4. Überblick zur Organisationsstruktur und zu den Bedingungen an der Schule

Waldhofschule Templin – Eine Schule für alle – Anerkannte Ersatzschule in Trägerschaft der Hoffbauer gGmbH mit Sitz in Potsdam

- Es handelt sich um eine zweizügige integrative Grundschule mit den Jahrgängen 1 bis 6 für gegenwärtig 210 Schüler/innen, davon 104 mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Angegliedert sind zwei Oberstufen- und drei Werkstufenklassen für gegenwärtig 51 Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“.
- Insgesamt arbeiten in unserer Schule 37 Lehrkräfte, davon 23 Sonderpädagog/innen sowie 14 Grundschul- bzw. Fachlehrkräfte; zusätzlich 11 pädagogische Fachkräfte, zwei Schulsozialarbeiter und eine Schulpsychologin. Für jede(n) steht ein individueller Arbeitsplatz in jahrgangsbezogenen Lehrerarbeitszimmern zur Verfügung.
- In jeder Klasse lernen und leben bis zu 18 Kinder (davon maximal 50% mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf), für die jeweils zwei bis drei Pädagog/inn/en unter Leitung einer sonderpädagogischen Lehrkraft im Rahmen eines Präsenzzeitmodells zusammenarbeiten (35 Std. Präsenzzeit, davon 28 Std. aktive Arbeit mit den Kindern).
- Für jede Klasse stehen ein Klassen- und ein Gruppenraum inklusive Küchenzeile zur Verfügung. Ein Exploratorium und eine Schülermediothek unterstützen das

selbst gesteuerte „forschende Lernen“. Therapie- und Auszeitenräume sowie ein Snoezelraum ermöglichen individuell gestaltete Lernprozesse.

- Um auch in der Stundenplangestaltung mehr Raum für handlungsorientiertes, fächerübergreifendes Lernen zu schaffen, wurden folgende Freiräume geschaffen: Jeder Tag beginnt mit einer halben Stunde Frei- bzw. Wochenplanarbeit. Der Freitag ist im Stundenplan ausschließlich als Projekttag ausgewiesen, den die Klassen allein oder in Zusammenarbeit mit anderen Klassen nutzen können, um für sie wichtige oder interessante Themen und Projekte zu gestalten. Der im Stundenplan integrierte Neigungsunterricht (auch zur Entdeckung und Förderung von Begabungen) bietet den Kindern dreimal in der Woche (montags, dienstags und donnerstags) die Möglichkeit, aus gegenwärtig etwa 40 Neigungsangeboten zu wählen.
- Ein von den Eltern mitgestalteter naturnaher Spielplatz im Wald mit vielen Buden und Kletterbäumen bietet den Schüler/innen/n hervorragende Möglichkeiten zur kreativen Entspannung und zum Austoben. Hinzu kommen ein Bolzplatz, der Verkehrsgarten und ein als Schülerfirma geführter Streichelzoo.
- Es handelt sich um eine rhythmisierte Ganztagschule von 8:00–15:00 Uhr (freitags bis 13:00 Uhr). Die Schüler/innen werden bei Bedarf bereits ab 7:00 Uhr bis 17:00 Uhr (freitags bis 15:00 Uhr) unter der Leitung einer Freizeitpädagogin betreut. Das Ganztagskonzept begünstigt durch die flexible Aufeinanderfolge von Pflicht- und Neigungsunterricht sowie Freizeitbetätigungen das Organisieren „integrationsfördernder Knotenpunkte“. Dies trägt dazu bei, die Schule als ein Ökosystem zu gestalten, welches Lernumgebung und Lebensraum zugleich ist.
- Der Träger: Die Hoffbauer gGmbH als Tochterunternehmen der Hoffbauer-Stiftung (Potsdam) und der Stephanus-Stiftung (Berlin) ist evangelische Bildungs- und Schulträgerin von über 35 pädagogischen Einrichtungen in den Bundesländern Brandenburg und Berlin.

5. Unser Umgang mit Heterogenität und Leistungsanspruch im Unterricht

Der Umgang mit Heterogenität ist der zentrale Kernbereich unserer pädagogischen Arbeit. Auch wenn wir bereits gute Fortschritte gemacht haben, bleiben wir in diesem Bereich lernende Schule.

Angesichts der sehr heterogenen Klassenzusammensetzung ist es für unsere Lehrkräfte nicht leicht, ständig für alle Kinder der Klasse gemeinsame Lerngegenstände bzw. Sinnhorizonte zu finden. Die jeweils für die Grundschule und die verschiedenen Förderschulzweige konzipierten Rahmenpläne, Schulbücher und sonstigen Unterrichtsmaterialien leisten dazu nur begrenzte Unterstützung. Die didaktische Herausforderung für die Lehrkräfte besteht deshalb darin, die Materialien für die

unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus im Kontext von gemeinsamen Lerngegenständen selbstständig zu finden und zu erarbeiten. Dazu sind von ihnen Unterrichtsarrangements zu gestalten und geeignete Unterrichtsmittel größtenteils neu zu entwickeln, die ein hinreichend breites Spektrum von Anforderungsniveaus enthalten, so dass möglichst alle Kinder „Andockstellen“ für ihren individuellen Lernprozess finden. Solchen Ansprüchen immer gerecht zu werden, kann für die Lehrkräfte besonders in den oberen Klassen zur großen Belastung werden. So gibt es immer wieder einmal Situationen in denen leistungsstarke Kinder zu wenig gefordert oder andere überfordert werden, weil die gemeinsame Aufgabe für sie keine Herausforderung bedeutet oder nicht lösbar ist. Da in der Regel zwei Lehrkräfte in der Klasse sind, lassen sich solche Momente mangelnder Passung durch Aufgabendifferenzierung, Differenzierung der Lernzeiten, Gruppen- und Partnerarbeit in der Regel bewältigen. Die doppelte Herausforderung der Lehrkräfte, das passende Unterrichtsmaterial weitgehend selbst zu erarbeiten und im Unterricht differenziert einzusetzen – und möglichst reflektiert für andere zur Verfügung zu stellen –, führte in der Aufbauphase einzelne Kolleginnen und Kollegen an die Grenzen der Belastbarkeit. Hinzu kommt das Problem, das viele andere Schulen in dünn besiedelten Regionen des Landes Brandenburg haben: die Gewinnung gut qualifizierten pädagogischen und sonderpädagogischen Personals. Seit dem Schuljahr 2009/10 beteiligt sich die Waldhofschule an der Referendariatsausbildung.

Häufige Anwendung finden bei uns solche individualisierenden Organisationsformen wie Wochenplanarbeit, Stationenlernen mit differenzierten Aufgaben sowie projektorientierte Arbeitsformen. Besonders in den gemeinsam mit den Kindern ausgewählten und geplanten größeren Projektvorhaben gelang es bisher zumeist gut, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Kinder so miteinander zu koordinieren, dass sich jedes Kind mit seinen individuellen Möglichkeiten einbringen konnte.

Lebenspraktischer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ist eine Selbstverständlichkeit. Entsprechend unseres integrativen Anspruchs haben wir diese Möglichkeit auf die Schüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erweitert. Jede Klasse hat seit dem Schuljahr 2008/09 zusätzlich vier Lehrerstunden bekommen, um für die Kinder, für die es entsprechend dem individuellen Lernplan wichtig ist, parallel zum sonstigen Fachunterricht alternativ lebenspraktischen Unterricht anzubieten.

Ein wichtiger Punkt in der Vermeidung einer Misserfolgsorientierung war die Einführung eines gemeinsamen Zeugnisses für alle Schülerinnen und Schüler. Bisher wurde in den Schulen mit integrativem Unterricht bei den Zeugnissen doch wieder selektiert: Die einen bekamen das „normale“ Zeugnis und die Integrationskinder das Zeugnis entsprechend dem sonderpädagogischen Förderstatus. Unser Zeugnisformular gilt für alle Schülerinnen und Schüler; Ziffernnoten gibt es erstmalig am Ende der 5. Klasse. Es werden dabei nur in fünf Fächern Ziffernnoten

gegeben: Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Die Leistungen in allen anderen Fächern werden weiterhin verbal beschrieben. Orientierung für die Leistungsbewertung aller Kinder ist der Grundschulrahmenplan. D.h. ein Kind mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, welches am Ende der fünften Klasse den Leistungsstand der dritten Klasse gut erreicht hat, bekommt auf dem Zeugnis eine „2“ mit der Fußnote „entsprechend dem Rahmenlehrplan Jahrgang 3“.

6. Unsere Schule als lernende Institution

Dieser Anspruch bezieht sich zunächst auf das Kollegium, das sich nach unvermeidlichen Anfangsschwierigkeiten als lernende Institution gut bewährt hat. Während es anfangs, mitbedingt durch die unterschiedliche berufliche Sozialisation als Grundschullehrer/in bzw. als Sonderpädagoge oder Sonderpädagogin, in einigen Klassen- und Jahrgangsteams noch „Reibungsverluste“ gab, ist dies heute seltener der Fall. Die in der Anfangsphase noch deutliche Verantwortungsteilung der Sonderpädagog/inn/en für die Förderkinder und der Grundschullehrer/innen für die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist weitgehend durch flexible Formen der Kooperation abgelöst worden. Auch Sonderpädagog/inn/en übernehmen zeitweilig Unterrichtsabschnitte für die gesamte Klasse, während gleichzeitig Grundschullehrkräfte Kinder mit Förderbedarf beim Erlernen der grundlegenden Kulturtechniken individuell unterstützen. In den meisten Klassen- und Jahrgangsteams kann man heute von einem gelungenen Kompetenztransfer sprechen. Hierbei profitieren die Grundschullehrkräfte von den in der Sonderpädagogik tradierten Methoden der didaktischen Vereinfachung sowie von den dort praktizierten Konfliktlösungsstrategien. Sonderpädagog/inn/en profitieren vor allem vom breiten Methodenrepertoire guter Grundschullehrkräfte bei der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken sowie bei der Anwendung von Formen offenen Unterrichts.

Die Lehrerrolle hat sich in der Waldhofschule grundlegend verändert, nicht nur im Blick auf die Arbeitszeit, sondern vor allem im Blick auf die Zusammenarbeit im Team. Das Jahrgangsteam für die beiden Parallelklassen des jeweiligen Jahrgangs hat eine herausragende Verantwortung bekommen: Für einen Jahrgang sind zwei Sonderpädagog/inn/en (in der Regel als Klassenleiter/innen) sowie zwei Grundschullehrkräfte und eine pädagogische Fachkraft verantwortlich. Die Lehrkräfte entscheiden über Stundenplan und Pausen. Das Klassenteam ist für die Unterrichtsgestaltung und das Erreichen der Ziele verantwortlich und entscheidet, *wer wann was wie* unterrichtet; damit können die individuellen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen sehr viel besser eingebracht werden. Gleichzeitig ist die praktizierte Teamarbeit der Lehrkräfte ein Handlungsmodell für die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler.

Eine schwerwiegende Fehlentscheidung war im Schuljahr 2007/08 die Einführung jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den Jahrgängen 5 und 6. Wir gingen davon aus, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht noch bessere Voraussetzungen für leistungsdifferenziertes, gemeinsames Lernen schafft. Dabei hatten wir aus dem Blick verloren, dass für zwei Schülergruppen damit der Zugang zum Lernen extrem erschwert wurde, weil sie für ihre eigene Lern- und Lebensgestaltung klare Strukturen und soziale Bezüge brauchen: Unsere autistischen Kinder und die mit sozial-emotionalem Förderbedarf waren mit dem Wechsel der Lerngruppen und der Bezugspersonen überfordert. Damit ging bei einigen von ihnen die bereits praktizierte Selbststeuerung des Lernens zurück; andere machten durch herausforderndes Verhalten auf ihre Orientierungslosigkeit aufmerksam. Wir mussten erkennen: Für unsere Form der Integration und des inklusiven Unterrichts bekam die Heterogenität durch den jahrgangsübergreifenden Unterricht eine zu große Spannweite und wurde nicht mehr gestaltbar. Die erneute Konzentration auf die gemeinsame, klassenübergreifende Arbeit im Jahrgang führte wieder sowohl zu einer deutlichen Verbesserung des sozialen Klimas als auch zu einer deutlichen Leistungsmotivation und -steigerung.

7. Einige Schlussgedanken

Die Frage, ob unser Konzept und unsere Vorgehensweisen auch für andere Schulen Modellcharakter haben könnten, ist von uns zurzeit nicht zu beantworten. Es spricht einiges für den Ansatz einer inklusiven Schwerpunktschule für alle Kinder, weil damit sowohl das hohe fachliche Niveau der Sonderpädagogik gesichert als auch der sich gegenseitig bereichernde Dialog zwischen Grundschul-, Fach- und Sonderpädagogik intensiviert wird.

So können wir an vielen Stellen Anregungen geben, wie es gelingen kann, eine Schule für alle zu gestalten, und wie Lehr- und pädagogische Fachkräfte unterschiedlicher Professionen und damit letztlich auch Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vom „Know-how“ der Sonderpädagogik und vor allem vom professionellen Dialog der Grundschul- und Sonderpädagogik profitieren können. So könnte es vielleicht ein Weg sein, „inklusive Schwerpunktschulen“ zu schaffen, die einerseits durch die breite Fachpräsenz das hohe Niveau der Sonderpädagogik sichern und andererseits Zugänge für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zu unserem Konzept und zu den Ergebnissen aus siebenjähriger Analysetätigkeit wird Ende 2011 vorliegen. Potenzen und Grenzen unseres Vorgehens können dort vollständiger erörtert werden, als dies in einem knappen Bericht möglich ist. Die bisher vorliegen-

den Zwischenberichte der wissenschaftlichen Begleituntersuchung können auf der Homepage der Waldhofschule eingesehen werden.³

Literatur

- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), S. 354-361.
- Sander, A. (1998): Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied: Luchterhand, S. 54-65.

Wilfried W. Steinert, geb. 1950, Schulleiter der Waldhofschule, Projektleiter „Hoffbauer-Netzwerk Bildung für alle“ in Templin.

Anschrift: Waldhofschule Templin, Röddeliner Straße 36, 17268 Templin
E-Mail: w.w.steinert@t-online.de

Wissenschaftliche Begleitung:
Cornelia Hilbrich, Dr., geb. 1956
Karl-Heinz Walter, Dr., geb. 1940
Freiberufliche Schulberater und Fortbildner für unterschiedliche Auftraggeber im Land Brandenburg.

Anschrift: Wendenschloßstr. 33, 12559 Berlin
Hilbrich-Walter@t-online.de

3 Vgl. www.waldhofschule.de.

Elisabeth Baum/Nadine Bondorf/Heiner Ullrich

Kooperation in Steuergruppen – Wanderungen auf schmalem Grat

Zwei Fallstudien über Chancen und Grenzen der
Lehrerkooperation

Zusammenfassung

Kooperation zwischen Lehrpersonen ist im Schulalltag eher schwach ausgeprägt. Schulentwicklung und die hierfür eingesetzten Steuergruppen machen indes kollegiale Zusammenarbeit erforderlich. Der Beitrag gibt keine normativen Richtlinien für deren Gestaltung, sondern befasst sich empirisch mit den Kooperationsprozessen in zwei unterschiedlichen Steuergruppen. Die vergleichende qualitative Analyse öffnet den Blick für Qualitätsfragen und strukturelle Probleme der Kooperation von Lehrkräften auf diesem Feld.

Schlüsselwörter: Lehrerkooperation, qualitative Forschung zu Lehrerteams, Dimensionen von Kooperation, Entwicklungsprobleme von Steuergruppen

Cooperation in Governance Teams – Walking the Thin Line

Two Case Studies about the Chances and Limitations of Teacher Cooperation

Abstract

The day-to-day cooperation between teachers is not very pronounced. However, within school development processes and steering committees, teachers need to collaborate. This essay does not intend to make normative suggestions for the design of teacher collaborations, but describes cooperative processes within two different steering committees. The following comparative qualitative analysis presents quality issues and structural problems that occur during cooperation.

Keywords: teacher cooperation, qualitative research on teacher collaboration teams, dimensions of cooperation, development problems of steering committees

1. Kooperation im Lehrerberuf

Lehrerkooperation wird in der aktuellen schulpädagogischen Debatte vielfältig thematisiert: In Bezug auf das Tätigkeitsfeld der einzelnen Lehrperson gilt sie als Dimension professioneller Kompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006); im Hinblick auf die Einzelschule wird sie als Indikator für Organisationsqualität verstanden (vgl. Steinert u.a. 2006). Lehrerkooperation gilt als Schlüsselvariable von Schulentwicklung, denn Schulentwicklungsprozesse können nur als kooperative Vollzüge praktiziert werden; sie setzen kollegiale Lernprozesse der Lehrkräfte voraus und eröffnen einen Raum der gegenseitigen Qualifizierung. Auf der Grundlage institutionalisierter Kooperationsstrukturen – z.B. in Steuergruppen – können intensive Formen der Kommunikation mit anderen Lehrpersonen stattfinden, in denen diese in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Schule und zur eigenen Berufstätigkeit gelangen können (vgl. Reh 2008). Zumeist wird angenommen, dass ausgeprägte Lehrerkooperation einen positiven Effekt auf die Bewältigung von Organisations- und Entwicklungsprozessen und wichtige Dimensionen schulischer Qualität hat, wenngleich empirische Forschungen diesen Effekt bislang noch nicht eindeutig zu bestätigen vermochten (vgl. Halbheer/Kunz/Maag Merki 2008). Erklärungsbedürftig bleibt der in sich widersprüchliche empirische Befund, dass Kooperation zwar erwünscht ist, im Schulalltag der Lehrkräfte aber nur partiell und in geringem Maße realisiert wird. Das faktisch nur geringe Ausmaß an Lehrerkooperation wird in erster Linie auf organisationsstrukturelle Eigenheiten der Schule, insbesondere auf ihre „zelluläre Organisationsstruktur“ („lose gekoppeltes System“, vgl. Weick 1976) und auf das „Autonomie-Paritäts-Muster“ der Lehrerschaft zurückgeführt. Durch ihre isolierte Tätigkeit im Klassenzimmer erscheinen Lehrkräfte häufig als Individualisten und Einzelkämpfer. Lortie (1972) beschreibt die in der Schule dominierende berufliche Orientierung der Lehrpersonen mit dem „Autonomie-Paritäts-Muster“. Unterricht wird ausschließlich von der einzelnen Lehrkraft verantwortet und damit der Einmischung Dritter entzogen („Autonomie“). Gleichzeitig herrscht die Vorstellung vor, dass alle Lehrpersonen bezüglich ihrer Arbeitsqualität als gleich betrachtet und behandelt werden sollen („Parität“).

In der Schulforschung ist das Phänomen Lehrerkooperation nur in ersten Anläufen theoretisch konzeptualisiert worden. In quantitativen Befragungen auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung unterscheiden Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) drei verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften: 1. Austausch (zur wechselseitigen Information), 2. Arbeitsteilung (zur Effizienzsteigerung) und 3. Ko-Konstruktion (zur Steigerung der Schulqualität und professionellen Weiterentwicklung). Und im Rahmen ihrer groß angelegten schweizerisch-deutschen Lehrerbefragung zur Erfassung des Kooperationsniveaus als Indikator von Schulqualität arbeiten Steinert u.a. (2006) mit der Differenzierung von vier Niveaustufen der Lehrerkooperation: 1. Differenzierung, 2. Koordination, 3. Interaktion und 4. Integration. Über die-

se Kategorisierungen und die Erforschung ihrer Häufigkeit in unterschiedlichen Kontexten hinaus „liegt keine Konzeptualisierung dafür vor, was genau die Qualität der Interaktion in der Kooperation mit Kolleg(inn)en auszeichne und daran vorteilhaft sei“ (Kolbe/Reh 2008, S. 800). Die Thematisierung von Lehrerkooperation im schulpädagogischen Diskurs wirkt stark normativ aufgeladen (vgl. Bauer 2004). Die Vorteile von Kooperation werden einseitig in den Vordergrund gerückt und deskriptive Aussagen häufig implizit mit normativen Vorstellungen vermischt. Der mit Kooperation verbundene Aufwand und die möglicherweise entstehenden Divergenzen und Differenzen werden oft außer Acht gelassen (vgl. Rothland 2007). Denn ungewohnt enge Formen der Kooperation können von den Beteiligten auch als Belastung und als Einbuße an professioneller Autonomie wahrgenommen werden (vgl. Reh 2008). Es erscheint notwendig, die Forschung erneut anzuregen und sich zunächst deskriptiv mit den Prozessen der Lehrerkooperation in unterschiedlichen schulischen Settings zu befassen (vgl. Baum/Bondorf/Hamburger 2007). In größerer normativer Offenheit und Nähe zur Alltagspraxis können mit Methoden qualitativer Forschung unterschiedliche Formen der Kommunikation in Lehrerteams dokumentiert und die sie bestimmenden kollektiven Orientierungsmuster der professionellen Akteure rekonstruiert werden. Die Vorzüge eines qualitativen Forschungsweges liegen in der gegenstandsnahen Erfassung der Vielfalt von Kooperationsprozessen und in deren Verdichtung zu unterschiedlichen Typen. Mit jedem Typus sind strukturbedingt spezifische Chancen und Problemlagen der Kooperation verbunden. Auf diesem Wege kann es gelingen, Struktur- und Entwicklungsprobleme von Lehrer/innen-Teams zu identifizieren und Qualitätsdimensionen von Kooperation in Steuergruppen zu differenzieren. Ihre diagnostische Tiefenschärfe erkaufte die sozialwissenschaftliche Hermeneutik allerdings mit der Begrenzung ihres Allgemeingültigkeitsanspruchs auf Typologien bzw. Strukturlogiken.

In dem qualitativ ausgerichteten „*Praxisforschungsprojekt Lehrerkooperation*“¹ werfen wir einen mikroskopischen Blick auf Kooperationsprozesse von Lehrkräften in sieben Teams rheinland-pfälzischer Sekundarschulen. Als Datenmaterial dienen uns Transkriptionen audiographischer Mitschnitte der Teamsitzungen und der von uns initiierten Gruppendiskussionen. Die Auswertung der Gesprächsprotokolle erfolgt mit den rekonstruktiven Verfahren der Dokumentarischen Methode und der Objektiven Hermeneutik. Nach einer ersten Auswertungsphase wurden die Ergebnisse den teilnehmenden Lehrergruppen im Rahmen von Rückspiegelungen zur Reflexion ihrer Teamarbeit vorgestellt.

1 Antragssteller und Projektleiter sind Franz Hamburger, Heiner Ullrich und Till-Sebastian Idel (Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, Universität Mainz).

2. Steuergruppen in der Schulentwicklung

Der aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurs über Steuergruppen erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen: konzeptionell auf dem Feld der Governance-Theorie (vgl. Berkemeyer/Brüsemeister/Feldhoff 2007), programmatisch in der Perspektive von Schule als lernender Organisation (vgl. Rolff 2007) und pragmatisch im Hinblick auf konkrete Handlungsanleitungen für die Arbeit in Teams (vgl. Philipp 2007; Huber 2009). Steuergruppen werden als eine der bedeutsamsten Innovationen der jüngeren Schulgeschichte verstanden (vgl. Rolff 2007), denn sie bieten den Lehrkräften die Möglichkeit, aktiv an der Entwicklung ihrer Schule mitzuwirken und kollegial zu kooperieren. Im Zusammenhang schulischer Organisationsentwicklung können Steuergruppen Managementfunktionen übernehmen, die zuvor allein in der Verantwortung der Schulleitung lagen (vgl. Berkemeyer/Brüsemeister/Feldhoff 2007). Durch die Einrichtung von Steuergruppen werden auf einer mittleren Ebene zwischen Konferenzen und Schulleitung Teams geschaffen, welche es den Lehrkräften ermöglichen, „bottom up“ eigene konzeptionelle Impulse zur Weiterentwicklung der Schule zu geben; sehr oft werden sie aber auf Initiative der Schulleitung eingesetzt, um „top down“ die Bereiche des Schul- oder Qualitätsprogramms zu konkretisieren (vgl. Rolff 2007). Eine Steuergruppe kann zwar wichtige Aufgaben der Schulentwicklung *übernehmen*, sie kann aber dem Kollegium die Verantwortung für die weitere Gestaltung der Schule nicht *abnehmen*. Für die Schulleitung stellt die Steuergruppe eine besondere Herausforderung dar, denn sie muss als „Hierarch in nichthierarchischen Beziehungen“ (vgl. ebd.) neue produktive Formen der Zusammenarbeit realisieren.

Steuergruppen sind nach Berkemeyer, Brüsemeister und Feldhoff (2007) am ehesten als „Entscheidungsvorbereiter“ aufzufassen, da sie einerseits stark in die Planungen der Schule involviert sind, ihre Konzepte und Vorschläge andererseits aber nicht ohne die Beschlüsse des Kollegiums und die Entscheidungen der Schulleitung ausgeführt werden können. Steuergruppen eröffnen und begrenzen mit ihrer Arbeit die Möglichkeiten künftiger Entscheidungen, indem sie Alternativen entwickeln und gedankenexperimentell erproben. Für Rolff (2001) bedeutet schon die Einrichtung einer Steuergruppe den wesentlichen Schritt für die Weiterentwicklung einer Schule zur lernenden Organisation. Philipp (2007) macht darauf aufmerksam, dass für die Bearbeitung der komplexen Aufgaben einer effektiven Schulentwicklung eine professionelle Qualifizierung der Steuergruppenmitglieder notwendig ist. Sie betrifft u.a. Kompetenzen in den Bereichen Gesprächsführung und Moderation, Konfliktberatung und Projektmanagement (vgl. Rolff 2001).

Mit einer Steuergruppe wird ein neues Element in die Organisation Schule eingeführt, das sich nicht problemlos in die bestehende, leiterdominierte Struktur integrieren lässt. Sie „liegt sozusagen quer zu dieser Tradition, da sie nicht-hierarchisch und unbürokratisch arbeitet“ (Rolff 2007, S. 57). Auch für das Lehrerkollegium bedeutet die Steuergruppe einen ungewohnten Machtfaktor; sie kann den Kolleginnen und

Kollegen als eine „Kader- oder Klüngelgruppe“ erscheinen, welche zentrale Belange der Schule abgesichert im kleinen Kreis regelt. Grundlegende Spannungsmomente von Steuergruppen liegen darin, dass sie erstens „Motor der Schulentwicklung“ sein sollen, ohne allerdings über die dazu nötigen exekutiven Machtmittel zu verfügen, und dass sie zweitens im Rahmen der bürokratischen Organisation der Schule als ein Gebilde wahrgenommen werden, welches sowohl die Position der Schulleitung als auch die pädagogische Autonomie der Lehrpersonen verändert.

In den folgenden zwei Fallminiaturen sollen die Geschehensverläufe der Kooperation der Lehrkräfte in den beiden gymnasialen Steuergruppen unseres Samples beschrieben, das dabei bestimmende Selbstverständnis der Akteure rekonstruiert und die strukturellen Problemlagen im jeweiligen Schulkontext analysiert werden. Aus dem kontrastiven Vergleich erhoffen wir uns Aufschlüsse über allgemeine Entwicklungsprobleme und Qualitätsdimensionen der Arbeit von Steuergruppen.

3. Steuerungsteam A – „wir sind so nervtötend vorbildlich“

Verlauf: Das Steuerungsteam des Gymnasiums A etablierte sich im Jahre 2000 im Zuge der Teilnahme am Programm ‚Pädagogische Schulentwicklung‘ (PSE)². Den Programmvorgaben entsprechend konstituierte sich das Team aus Schulleiter, Stundenplaner, Personalratsmitglied und vier so genannten „Basis-Lehrkräften“. Nach der Beendigung der formellen Teilnahme am ‚PSE‘-Programm im Jahre 2005 wurde eine Weiterführung der Steuerungsteamarbeit durch die Gesamtkonferenz beschlossen; von nun an stand – in Fortführung der basisorientierten Grundsätze des ‚PSE‘-Programms – jeder Lehrkraft der Schule die Teilnahme und Mitarbeit frei. Auf Eigeninitiative des Steuerungsteams hin erfolgte im Jahre 2007 in der Folge einer intensiven Selbstthematisierung eine Umstrukturierung: Von nun an sollten zur Gruppe der sieben Schulleitungsmitglieder ein Personalratsmitglied sowie vier, durch die Gesamtkonferenz auf zwei Jahre gewählte Lehrkräfte hinzutreten. Die Arbeit des Teams ist personell und thematisch seit Anbeginn durch eine starke Kontinuität geprägt. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf der Weiterentwicklung der Schule in Themenbereichen, die vom Methodentraining bis zur Einrichtung eines Ganztagschulkonzepts mit G8-Struktur bzw. von der Unterrichts- bis zur Personalentwicklung reichen.

Selbstverständnis: Das Steuerungsteam sieht sich in der Doppelrolle als „Dienstleister für das Kollegium“ sowie als „Ideenschmiede“ und „Motor der Schulentwicklung“; hierzu zählt für diese Gruppe in besonders starkem Maße die Entwicklung des Schulprofils und des Selbstverständnisses der Schule. Da das Team jedoch über kei-

2 Dabei handelt es sich um ein Angebot des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) Landau, das seit mehr als 15 Jahren von Heinz Klippert moderiert wird.

ne Weisungsbefugnis verfügt, agiert es nur als ‚Entscheidungsvorbereiter‘ für die Lehrerkonferenz. Durch die Mitgliedschaft des Schulleiters hat das Steuerungsteam faktisch jedoch die Fäden der Schule in der Hand. Diese ambivalente Position ist den Steuerungsteammitgliedern bewusst und führt immer wieder zu Versuchen einer engeren Rückbindung der Arbeit an das Kollegium und der Herstellung von Transparenz im Informationsfluss. Im Hinblick auf andere Gruppen der Schule (Fachkonferenzen, Projektgruppen usw.) versteht sich das Steuerungsteam als rahmende und koordinierende Instanz.

Strukturproblem: Das Steuerungsteam schafft sich einen eigenen Raum – sowohl sozial als auch zeitlich. Dabei bearbeitet es zwei Spannungsfelder, das vertikale ‚Oben – Unten‘ sowie das horizontale ‚Innen – Außen‘. Insbesondere in der Thematisierung der Zusammensetzung und der Legitimation der Gruppe wird das Spannungsfeld ‚Oben – Unten‘ eröffnet. Auch nach der Transformation der Gruppenmitgliedschaft bleibt die hierarchische Differenz zwischen Mitgliedern der erweiterten Schulleitung („A15-ern“) und den vom Kollegium gewählten „Normalos“ bestehen und wird immer wieder neu bearbeitet. Durch die Zusammenarbeit der Führungs- mit den „Basis-Lehrkräfte/n“ kann eine breitere Partizipation und eine von „Bottom-up-Prozessen“ geprägte Schulentwicklung ermöglicht werden. Andererseits entwickelt sich durch die fortdauernde quantitative Dominanz der (erweiterten) Schulleitung faktisch eine „Top-down-Bewegung“ durch einen exklusiven Kreis des Kollegiums, welcher die Geschicke der Schule lenkt. Die sieben Mitglieder der Schulleitung im Steuerungsteam suchen in ständigen Reflexionsschleifen nach einer Selbstbegrenzung ihrer Macht. Von der Einbeziehung der vier vom Kollegium gewählten Lehrkräfte, die die jüngere Generation repräsentieren, erhoffen sie sich eine korrektive Wirkung und das Offenhalten für „Bottom-up-Prozesse“. Auch der Schulleiter ist darum bemüht, im Steuerungsteam seine Macht zu begrenzen und aus dem Hintergrund heraus die Rolle eines *primus inter pares* zu spielen.

Der Arbeitsstil und die Mikropolitik der Gruppe ähneln in gewisser Hinsicht dem Regierungshandeln: Das Team entwirft eine Art Regierungsprogramm, das dann zur Verabschiedung ins ‚Parlament‘ der Gesamtkonferenz gegeben wird. Durch seine Zusammensetzung und durch die zeitlich ‚extraterritorialen‘ Sitzungstermine am Freitagnachmittag bringt es auch zum Ausdruck, dass es sich nicht nur mit alltäglichen Fragen befasst, sondern auch die ‚Richtlinien‘ der weiteren Schulentwicklung festlegt. Die Spannung zwischen Herstellung von Exklusivität und der Öffnung zum Kollegium stellt das zentrale Strukturproblem des Steuerungsteams dar. Die Herstellung eines exklusiven sozialen Raumes ist eine zentrale Bedingung für die hohe Effektivität und Reflexivität seiner Entwicklungsarbeit. Mit dieser Exklusivität verbunden ist aber stets die Errichtung einer Barriere, durch welche sich die übrigen Lehrkräfte der Schule von der Teilnahme an den wichtigen Diskussionen über die Zukunft der Schule ausgeschlossen fühlen. Aus unseren ersten Analysen ergibt

sich, dass das Steuerungsteam A sein zentrales Strukturproblem von Exklusivität und Öffnung kontinuierlich und in kollegialer Weise bearbeitet.

4. Steuergruppe B – „wir ham uns als ohnmächtige Propheten gefühlt“

Verlauf: Im Jahr 2002 forderte das rheinland-pfälzische Bildungsministerium alle staatlichen Schulen dazu auf, ein schuleigenes Qualitätsprogramm zu erstellen. Als Reaktion auf diesen Außenimpuls bildete sich am Gymnasium B die aus Schulleitung, Lehrer/inne/n, Schüler/inne/n und Eltern zusammengesetzte Steuergruppe. Die Steuergruppe trifft keine verbindlichen Entscheidungen über die weitere Entwicklung der Schule. Ihre Ideen und Konzepte werden in Form von Beschlussvorlagen in die Gesamtkonferenz eingebracht und dort entschieden. Als ein breit zusammengesetztes Gremium stellt die Steuergruppe eine Art Mikrokosmos der Schulgemeinschaft dar. Die Mitglieder sind nicht als Vertreter/innen ihrer Gruppe gewählt und haben daher kein entsprechendes Mandat. Der geringe Grad an Verpflichtung für die Mitglieder bringt es mit sich, dass das für effektives Zusammenarbeiten notwendige Maß an personeller und thematischer Kontinuität nur schwer zu gewährleisten ist. Der Schulleiter nimmt regelmäßig an den Sitzungen teil, übernimmt allerdings formell nicht die Leitung. Er agiert mit einer selbst auferlegten Zurückhaltung ‚aus der zweiten Reihe‘. Für viele Mitglieder erfüllt die Kooperation primär den Zweck der Profilentwicklung der Schule und des gegenseitigen Austauschs zwischen interessierten Lehrkräften und Vertreter/inne/n aus Schüler- und Elternschaft. Am Ende des Schuljahres 2007/2008 beendet die Steuergruppe ihre Arbeit. Ein großer Teil ihrer Mitglieder arbeitet von diesem Zeitpunkt an in der neu gebildeten Projektgruppe Ganztagschule weiter. Das ursprünglich für die Einsetzung der Steuergruppe maßgebliche Ziel, das von der Bildungsverwaltung geforderte Qualitätsprogramm zu entwickeln und schrittweise zu konkretisieren, hat nach vier Jahren offensichtlich seine Aktualität und Tragfähigkeit verloren.

Selbstverständnis: Die Steuergruppe soll offiziell unter Einbeziehung aller Gruppen das Programm der Schule thematisieren und die zentralen Elemente des Schulprofils bearbeiten. Angesichts der Weite und Offenheit des inhaltlichen Rahmens und durch die freiwillige Teilnahme sind die Motivationen zur Mitarbeit von Anfang an sehr heterogen und different. Eine ähnliche Diffusität ergibt sich ‚mikropolitisch‘ im Verhältnis zum Lehrerkollegium. Unklar bleibt, welche Bereiche überhaupt von der Gruppe gesteuert werden sollen und welche Steuerungsinstrumente ihr zur Verfügung stehen. Die Mitglieder der Steuergruppe respektieren einerseits die Lehrerkonferenz aus egalitärer Kollegialität; andererseits sehen sie sich in einer besonderen Rolle als „Ideen- und Impulsgeber“. Doch die von ihnen entwickelten Konzepte und Vorschläge scheinen in dem sehr großen Kollegium, in dem die

„Pragmatiker“ das Sagen haben, wirkungslos zu verpuffen. Diesen gegenüber erfahren sie sich immer wieder als „ohnmächtige Propheten“.

Strukturproblem: Im Kooperationsprozess der Steuergruppe ist das Problem der Sicherung von Kontinuität ständig virulent. Denn es scheint kein thematisch klar begrenztes, Identität stiftendes Aufgabengebiet als Fixpunkt der Gruppe zu geben. Durch die fluktuierende Teilnahme einzelner ‚Mitglieder‘ ist auch die personale Konstanz nicht immer gewährleistet. Umso bedeutungsvoller wird die Rolle des Schulleiters; seine Präsenz verleiht der Arbeit der Gruppe nach innen die notwendige Stabilität und nach außen eine gewisse Autorität und Relevanz. Die nicht aus eigenem Antrieb, sondern als Reaktion auf eine ministerielle Anforderung eingesetzte Gruppe hat offensichtlich ‚ihre Schuldigkeit getan‘ und inzwischen thematisch und personell von der Konferenz auch kein Mandat für weitere Aufgaben erhalten. Gerade die Größe und Heterogenität der Steuergruppe, die der Idee der Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten in eine Schulentwicklung „bottom up“ entsprungen ist, lässt den Kooperationsprozess individuell hoch anspruchsvoll, aber kollektiv auch krisenhaft werden. Auch wenn die Steuergruppe die Motivationen ihrer Mitglieder zum innerschulischen Dialog und zur Reflexion pädagogischer Professionalität zu befriedigen scheint, leidet das Team insgesamt unter der Ineffektivität seiner Arbeit. Das zentrale Strukturproblem dieser Steuergruppe ist das Spannungsverhältnis zwischen Diffusität und Effektivität im Kooperationsprozess. Durch die thematische Unbegrenztheit und personale Heterogenität der ursprünglich fremd induzierten Arbeit können in dieser Gruppe die unterschiedlichsten Motive der Mitglieder befriedigt werden. Denn Diffusität im Sinne von situativer Offenheit ermöglicht viele Anschlüsse und damit einen Raum für gegenseitigen Austausch, in welchem sich die verschiedenen Akteure der Schule artikulieren und näher kommen können. Diffusität im Sinne von unklar geregelter Kompetenz, Aufgabenstellung und Geschäftsführung führt indes zur Erfahrung der Ineffektivität der gemeinsamen Arbeit, zum Wunsch nach ihrer Beendigung oder nach Fortsetzung in einem stärker selbstbestimmten und klarer begrenzten Rahmen.

5. Dimensionen der Kooperation in Steuergruppen

Für die Kontrastierung der Kooperationsprozesse der beiden Teams haben sich vier Qualitätsdimensionen als produktiv erwiesen, mit deren Hilfe zentrale Entwicklungsprobleme von Steuergruppen reflektiert werden können.

5.1 Die Bedeutung des Anfangs

Steuergruppen müssen gegründet und dauerhaft institutionalisiert werden. Das Lehrerkollegium des Gymnasiums A nahm aus eigenem Antrieb zur Verbesserung

der Unterrichtskultur („Methodentraining“) am Fortbildungsprogramm „Pädagogische Schulentwicklung“ teil und konstituierte innerhalb dieses Rahmens autonom das Steuerungsteam selbst. Dem gegenüber wurde die Steuergruppe des Gymnasiums B auf Reaktion einer ministeriellen Anordnung etabliert. Mit dem autonomen Gründungsprozess durch das Lehrerkollegium scheint ein größeres Potenzial an Motivation und gemeinschaftlicher Orientierung verbunden zu sein, das sich in den langjährigen Kooperationsprozessen zur Selbststabilisierung immer wieder mobilisieren lässt. Risiken liegen in der zunehmenden Zentrierung auf die eigene Gruppe und in Tendenzen der Verklärung der bisherigen Arbeit. Die von außen veranlasste und von der Schulleitung eingesetzte Steuergruppe B kann in einem engeren zeitlichen Rahmen ein vorgegebenes Pensum abarbeiten. Sie erlebt sich aber als zu heterogen und ineffektiv, wenn sie zur Thematisierung der großen Themen der Schule auf Dauer gestellt werden soll. Deshalb suchen die Mitglieder nach einem Neuanfang, den sie in Form einer Projektgruppe finden, was die Steuergruppe streng genommen anfangs auch war.

5.2 Die Sicherung der Kontinuität

Diese geschieht im Steuerungsteam A durch eine stetige Thematisierung der eigenen Aufgaben und Reflexion der Position der Gruppe innerhalb der Schule. Diese Gruppe sichert ihre Kontinuität durch den behutsamen Wandel ihrer Mitgliedschaft. Durch die Erweiterung um junge, von der Konferenz gewählte Lehrkräfte schafft sich das Team sozusagen neu und sichert damit zugleich sein Fortbestehen in der Zukunft und seinen großen Wirkungsradius in der Schule. Für die Steuergruppe B lässt sich eine nur geringe personale Stabilität konstatieren. Lediglich die Präsenz des Schulleiters stellt ein Kontinuitätsmoment dar. Aufgrund der Heterogenität der Mitglieder und ihrer Motivationen kommt es zu einer nur schwachen Identifikation mit der Gruppe und zu keiner expliziten Selbstreflexion. Nachdem die Schulprogrammarbeit ihre Aktualität verloren hat, sichern die an der Fortsetzung von Kooperation interessierten Mitglieder die Kontinuität ihres Engagements durch den Zusammenschluss mit einer neuen Projektgruppe.

5.3 Die Begrenzung des thematischen, sozialen und mikropolitischen Feldes

Die vergleichsweise hohe Effektivität und Kontinuität der Arbeit im Steuerungsteam A ist zunächst dem Umstand geschuldet, dass es sich thematisch bis in die Gegenwart in einer „freien Form“ an den Grundlinien des ‚PSE‘-Programms von Heinz Klippert orientiert hat. Das Steuerungsteam hat seit seiner Gründung eine klar umrissene, eher kompakte Mitgliedschaft, welcher die erweiterte Schulleitung und von der Konferenz gewählte Lehrpersonen angehören. Die Diffusität der Kooperationsprozesse in der

Steuergruppe B lässt sich dagegen primär auf die hochgradig heterogene und fluktuierende Mitgliedschaft in diesem sehr großen Gremium zurückführen. Die Mitglieder sind nicht vom Kollegium gewählt und können deshalb auch nicht mit einer konstanten Wertschätzung ihrer Arbeitsergebnisse rechnen. Während sich die Steuergruppe B auf Grund der fehlenden thematischen Begrenzung ihrer Arbeit und wegen der unterbliebenen Mandatierung ihrer Mitglieder als „ohnmächtig“ erlebt, sieht sich das von der erweiterten Schulleitung dominierte Steuerungsteam A geradezu veranlasst, immer wieder von Neuem seine Macht zu begrenzen und seine elitäre Exklusivität aufzuheben.

5.4 Der Modus der Kooperation

In den beiden Steuergruppen werden zwei Modi der Kooperation sichtbar, die sich in Intensität und Sozialität unterscheiden. Das Steuerungsteam A versammelt den zur Exklusivität tendierenden Kreis der ideellen Lenker der Schule, die mit hohem inhaltlichem Engagement und in langjähriger enger personaler Zusammenarbeit die Entwicklung der Schule konzipieren und dabei auf einer Meta-Ebene ihre Tätigkeit immer wieder reflektieren. Die Mitglieder dieser Gruppe arbeiten überwiegend im „Wir-Modus“ der Kooperation (vgl. Tuomela 2000): Die Gruppe ist der basale Akteur, und das kooperative Handeln geschieht nach einer gemeinsam hergestellten Gruppen-Raison, d.h. gemeinsamen Zielen, Werten, Normen und Regeln. Diese verleihen den Mitgliedern eine gemeinsame Autorität und Verantwortung, führen sie allerdings auch in eine „elitäre“ Position gegenüber den „normalen“ Lehrpersonen.

Anders die Kooperation der Mitglieder der Steuergruppe B: Sie arbeiten aus unterschiedlichen Motivationen zusammen, schätzen den gegenseitigen Ideenaustausch und profitieren in unterschiedlicher Weise von der Kooperation – der Schulleiter für die Außendarstellung seiner Schule, die Eltern- und Schülervertreter/innen für den Dialog mit den Lehrkräften und diese für die Reflexion ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis. Die Mitglieder der Steuergruppe B verbleiben eher im „Ich-Modus“ der Kooperation, d.h. in einer Form der Ko-Aktion, in der jedes Mitglied mit Hilfe der anderen seine je individuellen Ziele zu erreichen versucht und zugleich weniger Verantwortung für das Gesamtergebnis übernimmt. Mit diesem „Ich-Modus“ der Kooperation verbinden sich gleichwohl eine hohe gegenseitige Wertschätzung und ein egalitärer Respekt vor der Autonomie der anderen Lehrpersonen in der eigenen Schule.

6. Ausblick

Die beiden Fallstudien geben nicht nur über Qualitätsdimensionen der Lehrkooperation, sondern auch über reale Gelingensbedingungen und Fallstricke von

Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen Auskunft. Die ursprüngliche Idee der Steuergruppe als einem kollegial-partizipativen Team, das in einem dezentralisierten Steuerungsmodell innerhalb einer gestaltungsautonomen Schule Managementfunktionen übernimmt, welche vordem allein bei der Schulleitung lagen, kann in keinem der beiden Fälle realisiert werden. Das effektiver arbeitende Steuerungsteam A stellt de facto ein implizites Modell einer erweiterten Schulleitung dar und ist am weitesten von der ursprünglichen Idee entfernt. Die Steuergruppe B kommt jener dagegen zeitweise viel näher, scheitert aber, weil sie innerhalb der Gremien der Schule nicht fest verankert ist. Steuergruppen können offensichtlich ihre professionelle Kompetenz für die interne Steuerung der Schule im Rahmen einer weiterhin zentral operierenden Schuladministration nur partiell und spannungsvoll entfalten.

Literatur

- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Baum, E./Bondorf, N./Hamburger, F. (2007): „und da wir ja gerne effektiv arbeiten“ – über Strukturprobleme schulischer Selbststeuerung. In: Graßhoff, G. u.a. (Hrsg.): Reformpädagogik trifft Erziehungswissenschaft. (Schriftenreihe des Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Bd. 3.) Mainz: Logophon-Verlag, S. 297-308.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469-520.
- Berkemeyer, N./Brüsemeister, T./Feldhoff, T. (2007): Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisation und Profession. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 61-84.
- Gräsel, U./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205-219.
- Halbheer, U./Kunz, A./Maag Merki, K. (2008): Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien. Eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativen Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, H. 1, S. 19-35.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2009): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln/Neuwied: LinkLuchterhand.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 799-808.
- Lortie, D.C. (1972): Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37-76.
- Philipp, E. (2007): Die Steuergruppe steuert – und irritiert. Problemskizze und Strategieempfehlungen aus Beratersicht. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 85-95.

- Reh, S. (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrkooperation. In: Helsper, W./Busse, S./Humrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, S. 162-183.
- Rolff, H.-G. (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandaufnahme – Evaluation. Seelze/Velber: Kallmeyer.
- Rolff, H.-G. (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, S. 41-60.
- Rothland, M. (2007): Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? In: Becker, G./Feindt, A./Meyer, H./Rothland, M./Stäudel, L./Terhart, E. (Hrsg.): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge. (Friedrich-Jahresheft 25.) Seelze: Friedrich, S. 90-94.
- Steinert, B./Klieme, E./Maag Merki, K./Döbrich, P./Halbheer, U./Kunz, A. (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 185-204.
- Tuomela, R. (2000): Cooperation: A Philosophical Study. Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, H. 1, S. 1-19.

Elisabeth Baum, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz.

E-Mail: Lisa.Baum@uni-mainz.de

Nadine Bondorf, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz.

E-Mail: Nadine.Bondorf@uni-mainz.de

Heiner Ullrich, Dr. phil. habil., Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Schulforschung.

E-Mail: Heiner.Ullrich@uni-mainz.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz, 55099 Mainz

Sebastian Boller

Berufsfeldübergreifende Kooperation und Teamentwicklung in einer Versuchsschule

Oder: Welche Möglichkeiten bietet die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulforscher/innen für die schulische Qualitätsentwicklung?

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein berufsfeldübergreifendes Kooperationsmodell vor, bei dem Lehrkräfte mit Schulforscher/innen zusammenarbeiten. Anhand von zwei Fallbeispielen wird gezeigt, wie beide Gruppen ihre Kompetenzen in die Kooperation einbringen und die unterschiedlichen Perspektiven für die Team- und Unterrichtsentwicklung nutzen. Der Beitrag stellt Problembereiche und Gelingensbedingungen für diese Form der Zusammenarbeit dar, skizziert Anwendungsfelder und zeigt Wege der Teamentwicklung auf.

Schlüsselwörter: kooperative Schulentwicklung, (berufsfeldübergreifende) Kooperation, Evaluation, Teamentwicklung, Oberstufen-Kolleg, Versuchsschule

Cooperation across Different Occupational Areas and Teambuilding in an Experimental School

Or: Which Opportunities Does the Cooperation between Teachers and School Researchers Provide for Quality Development at School?

Abstract

The article presents a cooperation model across occupational areas in which teachers and school researchers work together. By means of two case studies it can be shown how both groups contribute their competences and use their different perspectives for team and teaching development. The article depicts the problems and the preconditions for success, outlines the areas of application, and shows ways of team development.

Keywords: cooperative school development, cooperation (across occupational areas), evaluation, teambuilding, teacher research, "Oberstufen-Kolleg", experimental school

1. Kooperation in der Schulentwicklung – über den Lehrerberuf hinaus

Kooperation und Teamarbeit in Klassen-, Jahrgangs-, Fach-, Projekt- und Leitungsteams gelten seit langem als Schlüsselkategorien gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Bauer 2004; Popp 1998; Schley 1998). Die mit systematischer Kooperation verbundenen Aufgaben relativieren zwar das Bild der Lehrperson als Einzelkämpfer/in, führen jedoch gleichzeitig zu einer Vielzahl neuer Anforderungen an Lehrer/innen. Um die komplexen pädagogischen und organisationalen Herausforderungen bewältigen zu können, müssen sie in der Lage sein, Diagnose-, Förderungs-, Moderations- und Führungskompetenz mit Teamfähigkeit zu kombinieren. Mit der Veränderung des Bildes von Schule in Richtung einer lernenden Organisation (vgl. Senge 2008) werden Bereitschaft und Fähigkeit, sich an schulischen Innovationen zu beteiligen und separierende schulische Strukturen zu überwinden, zu professionsrelevanten und zu professionalisierenden Schlüsselkompetenzen des Lehrerhandelns (vgl. Esslinger 2002; Terhart 2001). Betrachtet man die Kooperationspraxis in Lehrerkollegien, so stimmen Studien jedoch darin überein, dass

- Kooperation und Teamarbeit für Lehrkräfte diffuse und vage Begriffe sind (vgl. Jerger 1995),
- Lehrer/innen nur selten systematisch kooperieren (vgl. Popp 1998; Ulich 1996),
- Lehrkräfte besonders das regenerative und entspannende Moment des beiläufigen informellen Austauschs schätzen (vgl. Rüegg 2000; Rosenholtz 1989),
- Lehrer/innen bei intensiver Zusammenarbeit eine Einschränkung ihrer pädagogischen Autonomie befürchten (vgl. Bauer 2007) und
- die Zusammenarbeit mit zunehmender Nähe zum Unterricht – dem Kerngeschäft – abnimmt (vgl. Holtappels 1999).

In der gängigen Kooperationspraxis in Lehrerkollegien manifestiert sich das Bild von Schule als „loosely coupled system“ (vgl. Weick 1976), als differenziertes, hochkomplexes und anpassungsfähiges, jedoch kaum steuerbares, individualistisches System, das (berufsfeldübergreifende) Zusammenarbeit eher behindert als unterstützt.

Ungeachtet der Tatsache, dass Schule mit organisationalem Lernen und systematischer Teamarbeit spezifische Schwierigkeiten hat (vgl. Krainz-Dürr 1999), findet Kooperation in der Praxis – auch über die Berufsgrenzen hinweg – statt:

- Die Debatte um Heterogenität und individuelle Förderung bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine stärkere Berücksichtigung ‚schulfremder‘ Expertise in schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Arnold/Graumann/Rakhkockine 2008; Obolenski 2007).
- Die Ganztagschule setzt auf Bildungspartnerschaften zwischen Jugendhilfe, Sozialpädagog/inn/en, Psycholog/inn/en, externen Pädagog/inn/en, Vereinen und Wirtschaftsunternehmen (vgl. Holtappels u.a. 2007). Solche Kooperationen fördern

den berufsfeldübergreifenden Austausch und tragen zu einem vielfältigen pädagogischen Angebot bei.

- Bei Schulinspektionen stehen Lehrkräfte und Schulleitungen vor der Aufgabe, intensiver als bisher mit der schulischen Umwelt zu kooperieren. Neben anderen Aspekten wird die personelle Zusammensetzung der Inspektionsteams diskutiert (vgl. Böttcher/Kotthoff 2007).
- Seit den 1990er-Jahren werden Lehrkräfte und Schulaufsichtspersonen zu externen Schulentwicklungsberater/innen fortgebildet (vgl. Ender/Schratz/Steiner-Löffler 1996). Hierdurch ist ein expandierender Markt für die Kooperation von Schule und freien Organisations- bzw. Schulentwicklungsberater/innen entstanden.
- In Lehrerbildung und schulnaher (Praxis-)Forschung kooperieren Lehrkräfte in längerfristig angelegten Projekten mit Wissenschaftler/innen, Referendar/innen und Studierenden (vgl. Fichten/Gebken 2004).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die vielfältigen an Schule herangetragenen Anforderungen nicht von Einzelkämpfer/innen bearbeitet werden können und die Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Externen in einigen Handlungsfeldern bereits an der Tagesordnung ist. Der Begriff „kooperative Schulentwicklung“ (vgl. Ackermann/Rahm 2004) bringt das darin angelegte Bild von Schule als multiprofessioneller Organisation auf den Punkt: Ein solches Organisationsverständnis bietet „Chancen für die mehrperspektivische Bearbeitung von gemeinsamen Themen und Problemfeldern“ (ebd., S. 8). Arbeitet Schule z.B. mit Vereinen, Universitäten, Schulaufsicht, Forschungsinstituten, Stiftungen, Wirtschaftsunternehmen und (Lehrer-)Bildungseinrichtungen zusammen, profitiert sie bei gelingender Kooperation vom ‚fremden Blick‘ und der Expertise dieser Akteure. Die im Vermittlungsprozess zwischen den unterschiedlichen Funktionssystemen entstehenden Widersprüche, Dilemmata und Unwägbarkeiten werden dabei weniger als unerwünschte Störungen, als vielmehr als notwendige Prozesse bei der Lösung komplexer schulischer Problemlagen betrachtet (vgl. Rahm/Mammes/Schratz 2006).

2. Berufsfeldübergreifende Kooperation und Teamentwicklung im Oberstufen-Kolleg Bielefeld

Kooperative Entwicklungs- und Implementationsstrategien, die unterschiedliche Status- und Berufsgruppen in engen und längerfristigen Kontakt bringen, sind konzeptionell und organisatorisch anspruchsvoll und stellen hohe Anforderungen an die Beteiligten. Die Potenziale, aber auch die Restriktionen solcher Projekte werden im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulforscher/innen im Kontext der Bielefelder Schulprojekte dargestellt.

2.1 Das berufsfeldübergreifende Kooperationsmodell des Oberstufen-Kollegs

Die Aufgabe von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung¹ besteht in der Entwicklung, Erprobung und Erforschung innovativer pädagogischer Unterrichtskonzepte. Hierbei arbeiten die Lehrkräfte der Versuchsschule mit Schulforscher/innen/n der universitären Wissenschaftlichen Einrichtung zusammen. Bei diesem Kooperationsmodell wird ein durchschnittlich fünfköpfiges Lehrerteam von einem/einer bzw. maximal zwei Schulforscher/innen/n begleitet. Beide Akteursgruppen kooperieren in einer auf zwei Jahre angelegten Projektstruktur, dem so genannten Forschungs- und Entwicklungsplan (vgl. Keuffer 2008).

Obwohl Lehrer/innen und Schulforscher/innen an gemeinsamen Fragestellungen arbeiten, bringen sie unterschiedliche Kompetenzen und Sichtweisen in die Kooperation ein: Die Lehrkräfte der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg sind Expert/inn/en für Unterricht, Unterrichtsorganisation und (Fach-)Didaktik. Durch ihre Mitwirkung in den Forschungs- und Entwicklungsprojekten wird ihr Unterricht zum Gegenstand von Evaluation, Reflexion und Entwicklung. Viele Lehrer/innen arbeiteten in der Vergangenheit als Lehrerforscher/innen und waren ihrem Status nach Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen der Universität Bielefeld. Im Laufe der 35-jährigen Geschichte der Versuchsschule entwickelten sie ein eigenständiges Berufsverständnis; viele von ihnen definierten sich primär als Fachwissenschaftler/innen bzw. Fachdidaktiker/innen. Mit personellen und strukturellen Veränderungen wandelte sich dieses Selbstverständnis jedoch zunehmend. Heute verfügen die Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs zwar über mehr Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationserfahrung als ihre Kolleg/inn/en an Regelschulen; die Struktur des alltagspraktischen Handelns ist jedoch vergleichbar und der Kernbereich ihrer Professionalität wird weiterhin durch den Unterricht bestimmt.

Die Schulforscher/innen der „Wissenschaftlichen Einrichtung“ entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften Forschungsfragen und methodische Designs, die auf Praxisprobleme der Versuchsschule sowie aktuelle schulpädagogische Fragestellungen zugeschnitten sind. Sie begleiten und strukturieren den Forschungsprozess und sorgen durch die strukturelle Nähe zur Universität für die Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs. Da sie nicht in der Versuchsschule unterrichten, können sie zum pädagogischen Prozess die erforderliche Distanz herstellen. Nach dem Verständnis der Lehrerforschung anglistischer Prägung erfüllen sie die Funktion so genannter „fa-

1 Das Oberstufen-Kolleg war von 1974 bis 2006 zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld. Nach Auftrennung von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung existiert seit 2007 eine universitäre Wissenschaftliche Einrichtung, welche gemeinsam mit der Versuchsschule und in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie weiteren Fakultäten und Einrichtungen der Universität Bielefeld die Projekte der Versuchsschule vorbereitet, methodisch und strukturell berät und evaluiert.

ciliators“, d.h. sie können die Projekte als Expert/inn/en für Forschungsmethoden, Fortbildner/innen, kritische Freund/inn/e/n, Moderator/inn/en und Prozessberater/innen unterstützen. Im Gegensatz zu anderen Modellen schulnaher Forschung (vgl. Fichten/Gebken 2004) sind Schulforscher/innen und Lehrkräfte im Oberstufen-Kolleg gleichberechtigte Projektpartner/innen, d.h. die Schulforscher/innen können die Projekte aktiv (mit-)gestalten und verfolgen eigene Forschungs- und Entwicklungsinteressen.

2.2 Befunde einer qualitativen Studie zur Kooperationspraxis zwischen Lehrer/inne/n und Schulforscher/inne/n

In einer qualitativen Studie (vgl. Boller 2009) wurde anhand von zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten aus dem Oberstufen-Kolleg untersucht, wie eine Versuchsschule die eigene institutionelle Entwicklung gestaltet und welche Rolle dabei Kooperationsprozesse in berufsfeldübergreifenden Teams spielen. Für die Studie wurden institutionelle Dokumente ausgewertet und Lehrkräfte der Versuchsschule und Schulforscher/innen der Wissenschaftlichen Einrichtung in problemzentrierten Interviews befragt. Die Datenerhebung erfolgte im Schuljahr 2005/06, zwei Jahre, nachdem das berufsfeldübergreifende Kooperationsmodell im Oberstufen-Kolleg implementiert worden war. Die Auswertung der Daten erfolgte in Kombination aus (1) Dokumentenanalyse (Felderschließung/Generierung von Vorwissen), (2) Inhaltsanalyse (Strukturierung des Textkorpus und kategoriengeleitete, querschnittlich-thematische Zusammenfassung) und (3) Dokumentarischer Methode (formulierende und reflektierende Interpretation durch sequenzanalytische Rekonstruktion des immanenten Sinngehalts metaphorisch dichter Passagen).

(1) Zur Vorbereitung der Feldphase wurden zunächst untersuchungsrelevante schulische Dokumente gesammelt, hinsichtlich ihres Entstehungszusammenhangs beschrieben und kategoriengeleitet zusammengefasst. Auf der Basis des so generierten Vorwissens wurden problemzentrierte Interviews mit Lehrer/inne/n und Schulforscher/inne/n geführt und zunächst zu Einzelfallanalysen (Dossiers) verdichtet. (2) Anschließend wurden aus dem Textkorpus induktiv und deduktiv Kategorien gebildet und mit Ankerbeispielen beschrieben. Bei der anschließenden thematischen Zergliederung des Textkorpus durch die Zuordnung einzelner Textpassagen zu bestimmten Kategorien entstand ein Kategoriensystem, das im Laufe des Auswertungsprozesses ständig weiterentwickelt und auf Konsistenz geprüft wurde. Anschließend wurde das thematisch sortierte Textmaterial durch die Schritte Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion sukzessive abstrahiert, verallgemeinert und reduziert (vgl. Mayring 2003). Auf diese Weise konnten alle von den Interviewpartner/inne/n angesprochenen, forschungsrelevanten Themen querschnittlich beschrieben und einzelfallübergreifend verglichen werden. Am Ende des inhaltsanalytischen Auswertungsschritts zeigte sich, dass die berufsfeldübergreifen-

de Kooperation für die befragten Akteur/inn/e/n einen hohen Stellenwert besitzt und in äußerst unterschiedlichen Facetten und Thematisierungsformen behandelt wurde. (3) Der sich an die inhaltsanalytische Auswertung anschließende Schritt bestand in einer vertiefenden sequenzanalytischen Analyse: Anhand längerer Textpassagen aus einzelnen Interviews wurden fallspezifische Strukturmuster des Kooperationsprozesses rekonstruiert. In Anlehnung an die Dokumentarische Methode wurden hierfür solche Textstellen ausgewählt, die sich durch hohe metaphorische Dichte, Interaktivität und Relevanz für die Forschungsfragen auszeichnen (vgl. Bohnsack 2000). Diese Textstellen wurden dann einer formulierenden Interpretation unterzogen, d.h. Verlauf und Themen der jeweiligen Sequenzen wurden rekonstruiert. Bei der anschließenden reflektierenden Interpretation wurde darauf geachtet, wie bestimmte Sachverhalte von den Interviewpartner/innen bearbeitet wurden. Ziel dieses Schrittes war es, zentrale Orientierungsrahmen, innerhalb derer die Befragten bestimmte Themen abhandeln, zu identifizieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Am Ende des Rekonstruktionsprozesses wurden beide Fälle miteinander verglichen.

Fall 1

Das Team in Fall 1 besteht aus fünf z.T. promovierten Lehrer/innen unterschiedlicher Fakultas (Deutsch, Biologie, Religion, Philosophie etc.) und zwei Diplom-Psycholog/innen als Schulforscher/innen. Das Lehrerteam arbeitet bereits seit Mitte der 1990er-Jahre nach dem Lehrer-Forscher-Modell an Projekten zur Förderung der Deutschkompetenzen, zu Beginn jedoch ohne kontinuierliche Unterstützung durch Schulforscher/innen. Das Ziel der Lehrkräfte, sprachliche und schriftsprachliche Basiskompetenzen in allen Fächern zu fördern und dies als Querschnittsaufgabe in der Versuchsschule zu institutionalisieren, stellt eine wichtige normative Leitlinie der Zusammenarbeit der Lehrkräfte dar.

Für die Schulforscher/innen bestand die Herausforderung zu Beginn der Zusammenarbeit in erster Linie darin, eine tragfähige Kooperationsbeziehung zu dem institutionalisierten Lehrerteam herzustellen. Gleichzeitig lag die Herausforderung für das Lehrerteam darin, die neu hinzukommenden Schulforscher/innen, welche zunächst Gruppenidentität, eingespielte Rollen, Routinen und pädagogische Autonomie zu bedrohen schienen, zu integrieren und dabei als profiliertes Team mit eigener Teamkultur fortzubestehen. Besonders die vertiefende Auswertung zeigt, dass die Findungsphase infolge unterschiedlicher Perspektiven, Interessen und Ziele von Konkurrenzgefühlen, Fremdheitserfahrungen, Misstrauen, Zuschreibungen, Positionierungs- und Rollenkonflikten geprägt war. Als Folge des zunächst spannungsreichen Kooperationsverhältnisses wurde in regelmäßigen Teamsitzungen sehr viel Zeit auf die Aushandlung von Projektzielen, methodischen Designs, Rollen und strategischen Zielsetzungen verwandt.

Die querschnittlich-thematische Auswertung zeigt, dass im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit ein beiderseitiges Bedürfnis bestand, Status- und Perspektiv-

unterschiede durch die Herstellung von Konsens und die Suche nach gemeinsamen Arbeitsbereichen einzuebnet. Das übergeordnete Thema des Kooperationsprozesses der Akteure in Fall 1, d.h. der Orientierungsrahmen des Falles, kann demnach als Inkorporation bzw. Eingliederung bezeichnet werden. Durch die behutsame Öffnung für die jeweils ‚fremde‘ Sichtweise und die Abschwächung von Rollenasymmetrien gelang den Akteur/inn/en eine von beiden Seiten gewollte Annäherung: Erste Ergebnisse der Zusammenarbeit (z.B. Publikationen, Teilnahme an Tagungen, Akzeptanz im Kollegium) führten dazu, dass die Akteur/inn/e/n begannen, den unmittelbaren Nutzen der berufsfeldübergreifenden Kooperation für das Gesamtprojekt zu erkennen und eingangs vorhandene Vorbehalte zurückzustellen. Von dem sich hierdurch einstellenden Praxisnutzen profitierten beide Seiten: Die Lehrkräfte konnten ihre fachliche, fachdidaktische und organisationale Kompetenz einsetzen und berichten von Professionalisierungsaspekten (z.B. Entwicklung einer forschenden Haltung). Den Schulforscher/inne/n gelang es durch ihren eher distanzierten Blick auf das Unterrichtsgeschehen und die andere Art des Fragens, Reflexionsanlässe zu schaffen und ihre forschungsmethodische Kompetenz in das Projekt einzubringen. Beide Seiten hatten jedoch für den Erfolg der Zusammenarbeit einen Preis zu zahlen: die Relativierung der eigenen Rolle als Lehrer/in bzw. Schulforscher/in und der damit verbundenen Perspektive.

Fall 2

Wie in Fall 1 bestand auch in Fall 2 das Ziel der berufsfeldübergreifenden Zusammenarbeit in der Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer neuen Unterrichtsart. Die Schulforscher/innen trafen auch hier auf ein institutionell bereits verankertes Lehrerteam mit eigener Vorgeschichte. Im Gegensatz zu Fall 1, bei dem das Lehrerteam aus Lehrkräften unterschiedlicher Fakultät zusammengesetzt war, bestand es hier ausschließlich aus promovierten Mathematiker/inne/n und Physiker/inne/n. Auch unterschieden sich die strukturellen Ausgangsbedingungen, Teamkulturen und Kooperationsmuster von den Bedingungen in Fall 1.

Wie die Auswertung der Interviews zeigt, bestanden die Aufgaben der Schulforscher/innen in Fall 2 vorrangig in der organisatorischen Unterstützung der Lehrkräfte; mit inhaltlich-konzeptionellen Aufgaben, wie sie die Schulforscher/innen in Fall 1 erfüllten (z.B. Mitarbeit an der Design- und Materialentwicklung), wurden sie nicht beauftragt. Vielmehr wurden ihre Einsatzbereiche und das Ausmaß des Involvements von den Lehrkräften bestimmt, was dazu führte, dass die methodische Kompetenz der Schulforscher/innen kaum in das Projekt einfließen konnte. Zudem bestand zwischen Lehrer/inne/n und Schulforscher/inne/n kein kontinuierlicher fachlicher Austausch; beide Gruppen arbeiteten nebeneinander anstatt miteinander, gemeinsame Teamtreffen fanden nicht statt, und Kommunikationsprozesse liefen indirekt ab. Durch die separierende Kooperationsstruktur konnte sich eine kooperative Teamkultur nur schwer entwickeln.

Ein wesentliches Charakteristikum des Falls besteht in dem hohen Stellenwert des Kriteriums Fachlichkeit. Fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenz funktionierte für die Lehrkräfte als Unterscheidungsmerkmal gegenüber Schulforscher/innen und Lehrkräften anderer Fakultät. Hiervon abgrenzend definieren sich die Schulforscher/innen im Gegenzug durch ihre methodischen Kompetenzen und die strukturelle Nähe zum universitären Wissenschaftssystem. Die hieraus resultierenden Folgen für die Entwicklung der Teamkultur liegen auf der Hand: Keine der beiden Akteursgruppen berichtet von ertragreichen oder auf gemeinsamen Aushandlungs-, Reflexions- und Diskussionsprozessen basierenden Erkenntnissen. Gemäß dem in Fall 2 rekonstruierten Orientierungsrahmen Abgrenzung führte die zelluläre Struktur der Arbeitsorganisation v.a. auf Seiten der Lehrer/innen zu einer in Fachlichkeit geeinten Gruppe von Einzelkämpfer/innen. Der Bearbeitung von Irritationen und Vorbehalten fehlten sowohl eine klare Teamstruktur als auch die erforderlichen Bereitschaften und Kompetenzen zur Relativierung der eigenen Perspektive.

3. Schlussfolgerungen, Voraussetzungen und Gelingensbedingungen berufsfeldübergreifender Kooperation

Die vertiefenden Analysen zeigen, dass Möglichkeiten und Grenzen dieser kooperativen Entwicklungs- und Implementationsstrategie von den strukturellen und kommunikativen Ressourcen der Teamarbeit ebenso abhängen wie von den Wertmaßstäben, Kommunikationsstilen, subjektiven Theorien und dem Professionsverständnis der einzelnen Teammitglieder. Irritationen durch die Einbeziehung anderer Berufsgruppen in die monoberufliche Struktur von Schule können sich als produktiv erweisen und die professionelle Entwicklung der Beteiligten unterstützen (vgl. Fall 1); bestehen jedoch unüberbrückbare Kommunikationsbarrieren, unklare Rollenkonstellationen, ein unreflektierter Umgang mit (Mehr-)Perspektivität, subjektiven Theorien und unterschiedlichen Wissensformen, so wird die Nutzung der Potenziale multiprofessioneller Teamprozesse behindert und es entstehen Ingroup-Tendenzen (vgl. Fall 2).

Divergierende Handlungsmotive lassen sich nicht aus Kooperationsprozessen heraushalten; sie wirken vielmehr als „Kommunikationsverzerrungen“ und verweisen damit auf die „gesellschaftlichen Wurzeln der Trennung von Theorie und Praxis“ (Radtke 1978, S. 336). Die im Schul- und Wissenschaftssystem vorherrschenden Handlungslogiken und Sachzwänge sowie die bei der Berufssozialisation wirksamen normierenden Verhaltensmuster beeinflussen Ausmaß, Formen und Bereitschaften kooperativen Handelns und damit verbundene Interessen, Kommunikationsstile und alltagsweltliche Deutungen.

Die hier nur in Grundzügen skizzierten Fallstudien stellen das vielfach strapazierte Bild von Schulentwicklung als ausschließlich technisch-rationalem Prozess in Frage:

„das Los von Innovationsprozessen wird eng von der Qualität der Beziehungen zwischen den beteiligten Personen bestimmt, von der Art und Weise, wie diese persönlich zum Prozess stehen und gleichzeitig auch die Haltung ihrer Kolleginnen und Kollegen wahrnehmen, interpretieren und verstehen“ (Gather Thurler/Schley 2004, S. 6f.). Ein Grund für das Scheitern vieler Schulentwicklungsprojekte liegt somit in der ausschließlich sozialtechnologischen Verkürzung organisationaler Veränderungsprozesse, der Negierung ihrer sozialen Folgewirkungen und dem auf Akteursseite – z.B. durch populäre Modelle – entstehenden Erwartungsdruck. Die Ergebnisse der Studie sprechen folglich für eine stärkere Berücksichtigung der normativen, sozialen und emotionalen Orientierungen und Einstellungen der an Schulentwicklung Beteiligten.

Obwohl es sich bei dem hier skizzierten Kooperationsmodell um eine Sonderform schulnaher kooperativer Forschung handelt, lassen sich aus der problemorientierten Bestandsaufnahme Gelingensbedingungen ableiten, die auch in anderen berufsfeldübergreifenden Kooperationen zu berücksichtigen sind:

Projektmanagement

- Schaffung und Sicherung eines angemessenen Organisations- und Ressourcenrahmens für die Arbeit von Teams;
- Fortbildung in den Bereichen Projektmanagement, Forschungsmethoden, Teamentwicklung und Selbstmanagement;
- Entwicklung gemeinsamer Normen, Ziele und Visionen;
- Etablierung einer Kultur des prozessbegleitenden Feedbacks, des Controlling und der Rechenschaftslegung.

Kommunikationsmanagement und Reflexionsfähigkeit

- Berücksichtigung und Reflexion von Emotionalität, Subjektivität und sozialen Konstruktionen;
- Rollenklärung, Rollenbewusstheit und Rollenempathie durch klare Kommunikation;
- Bewusstmachung und Thematisierung der Vorerfahrungen und subjektiven Theorien der Beteiligten.

Schaffung förderlicher struktureller Rahmenbedingungen

- Gewährung zeitlicher und organisationaler Freiräume für die Arbeit von Teams;
- Vermeidung von (Selbst-)Überforderung durch Schwerpunktsetzungen und Rhythmisierung von Evaluations- und Entwicklungsphasen;
- Austausch mit anderen schulinternen und -externen Projekten (Ziel: professioneller und reflexiver Dialog).

Netzwerkbildung und externer Austausch

- Einbindung der Projekte in regionale Schulentwicklungsnetzwerke;
- Kooperation mit Universitäten und Forschungsinstituten;
- Schaffung von Akzeptanz auf Seiten der Bildungsadministration.

Die Stärke des hier vorgestellten Modells besteht darin, Lehrkräfte mit Schulforscher/innen in längerfristig angelegten Projekten in Kontakt zu bringen und die dabei entstehenden Synergien für die Schulentwicklung nutzbar zu machen.

Die Weiterentwicklung des in Fall 1 vorgestellten Projekts zeigt die mit diesem Anspruch verbundenen Möglichkeiten: Am Oberstufen-Kolleg erhobene Schulleistungsdaten werden mit der Hamburger Stichprobe der Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU) verknüpft. Mit der Rückmeldung der Ergebnisse an Schüler/innen, Lehrer/innen und Gremien der Versuchsschule wird gezeigt, dass die angewandten Instrumente auch zur Diagnose und individuellen Rückmeldung von Lernentwicklungen geeignet sind. Mit der Nutzung von Leistungsdaten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung weist das Projekt über die Möglichkeiten herkömmlicher Large-Scale-Studien hinaus.

Literatur

- Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.) (2004): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkotchikine, A. (Hrsg.) (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Bauer, K.-O. (2007): Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim/München: Juventa.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Boller, S. (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS.
- Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (2007): Schulinspektion zwischen Rechenschaftslegung und schulischer Qualitätsentwicklung: Internationale Erfahrungen. In: Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 9-20.
- Ender, B./Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (Hrsg.) (1996): Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen. Innsbruck: Studienverlag.
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W./Gebken, U. (2004): Teamforschung als Beitrag zur kooperativen Schulentwicklung. In: Ackermann, H./Rahm, S. (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS, S. 269-292.

- Gather Thurler, M./Schley, W. (2004): Subjektivität und Emotionalität. Editorial. In: Journal für Schulentwicklung 8, H. 3, S. 4-9.
- Holtappels, H.G. (1999): Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Carle, U./Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung 2. Weinheim/München: Juventa, S. 137-151.
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Zusammengefasste Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München: Juventa.
- Jerger, G. (1995): Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Keuffer, J. (2008): Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Möglichkeiten und Grenzen einer Kombinatorik von Forschungstypen am Beispiel der Schulforschung. In: Frost, U./Mertens, G./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 109-121.
- Krainz-Dürr, M. (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck: Studienverlag.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Obolenski, A. (2007): Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS, S. 267-280.
- Popp, S. (1998): Bedingungen kollegialer Kooperation in der Schule. Empirische Befunde und mögliche Konsequenzen. In: Popp, S. (Hrsg.): Grundrisse einer humanen Schule. Festschrift für Rupert Vierlinger. Innsbruck: Studienverlag, S. 357-383.
- Radtke, F.-O. (1978): Strukturelle Probleme in der Kooperation von Lehrern und Wissenschaftlern. In: Soziale Welt 29, H. 4, S. 324-342.
- Rahm, S./Mammes, I./Schratz, M. (Hrsg.) (2006): Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studienverlag.
- Rosenholtz, S. (1989): Teachers' Workplace. The Social Organisation of Schools. New York: Longman.
- Rüegg, S. (2000): Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern u.a.: Lang.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag, S. 111-159.
- Senge, P. (2008): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1996): Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, H. 1, S. 1-19.

Sebastian Boller, Dr. phil., geb. 1974, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld/Arbeitsgruppe Schulentwicklung und Schulforschung.

Anschrift: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

E-Mail: s.boller@uni-bielefeld.de

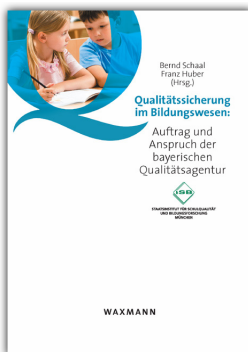
WAXMANN

Bernd Schaal, Franz Huber (Hrsg.)

Qualitätssicherung im Bildungswesen

In diesem Sammelband wird aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln dargestellt, was die Qualitätsagentur am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung für die Qualitätssicherung im bayerischen Schulwesen leistet.

Das Werk ist einerseits als Bestandsaufnahme über die Arbeit der Qualitätsagentur zu verstehen, andererseits gehen die Beiträge weit darüber hinaus: Die Autoren thematisieren Entwicklungstrends bei der Qualitätssicherung im Schulwesen. Der Blick wird unter anderem darauf gelenkt, was die Qualitätsagentur noch erreichen und für die Arbeit an Schulen bereitstellen will. Drei für die Qualitätsagentur wesentliche Aspekte werden insbesondere dargestellt: der theoretische und institutionelle Rahmen, die konkreten Aufgaben und das Potenzial der Arbeit für die Schulen sowie die Nutzung der Konzepte, Ergebnisse, Instrumente und Produkte der Qualitätsagentur durch Schulen, Schulaufsicht und Schulverwaltung.



Bernd Schaal,
Franz Huber (Hrsg.)

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur
Eine Veröffentlichung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)

2010, 248 Seiten, br., 24,90 €, ISBN 978-3-8309-2276-6

Waxmann Verlag GmbH
Steinfurter Straße 555
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0
Fax: 02 51 / 2 65 04-26
E-Mail: order@waxmann.com
www.waxmann.com

Holger Gärtner

Das ISQ-Selbstevaluationsportal

Konzeption eines Online-Angebots, um die Selbstevaluation in Schule und Unterricht zu unterstützen

Zusammenfassung

Im Rahmen eines Gesamtsystems schulischen Monitorings bedarf es aussagekräftiger Selbstevaluationsinstrumente zur Erfassung schulischer Prozessqualitäten. Im Folgenden wird das Selbstevaluationsportal als ein neues Angebot zur Prozessevaluation des Unterrichts vorgestellt und über erste Erfahrungen damit berichtet. Eine erste Wirkungsstudie verdeutlicht, dass die Rückmeldung zu unterschiedlichen Rezeptions-, Reflektions- und auch Motivationsprozessen bei den teilnehmenden Lehrkräften führt. Schlüsselwörter: schulische Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung, Unterrichtsentwicklung

The ISQ-Portal for Self-Evaluation

Concept of an Online Offer to Support Self-Evaluation of Schools and Teaching

Abstract

As part of a school monitoring system, meaningful self-evaluation tools are needed to evaluate processes at schools and not only their outcomes. In the following the portal for self-evaluation (Selbstevaluationsportal) is presented as a new offer for the evaluation of teaching. A preliminary impact study demonstrates that the feedback of students' perception of instruction to teachers leads to different processes of reception, reflection, and motivation.

Keywords: school self-evaluation, quality improvement, instructional development

1. Einleitung

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche haben eine Diskussion über Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungssystem ausgelöst (vgl. Klieme u.a. 2003; Oelkers/Reusser 2008) und in vielen Bundesländern dazu geführt, neue Strategien und Verfahren der Qualitätsentwicklung zu implementieren. Zumeist wird Schulen einerseits eine größere Eigenständigkeit eingeräumt; andererseits werden neue Verfahren der Rechenschaftslegung implementiert, um in stärker eigenständigen Schulen Qualitätsstandards sichern zu können (vgl. McNamara/O'Hara 2008). Hierzu gehören neben der Einführung von zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten auch Verfahren der externen und internen Evaluation.

Durch diese Verschiebung von Entscheidungsprozessen wird die Qualitätsverantwortung stärker den Einzelschulen übertragen (vgl. Vanhoof/van Petegem 2007). Besondere Bedeutung gewinnt im Rahmen dieses neuen Steuerungskonzeptes die interne und externe Evaluation (vgl. Heinrich 2007). Unter anderem soll die Fortschreibung des Schulprogramms auf den Ergebnissen der externen und internen Evaluation einer Schule basieren. Während die Schulinspektion den Auftrag verfolgt, aufgrund eines transparenten Qualitätsrahmens Standards zu sichern, sind die Rahmenbedingungen für interne Evaluation flexibler gestaltet (vgl. Janssens/van Amelsvoort 2008). Selbstevaluation wird in diesem Zusammenhang als ein Instrument aufgefasst, das das notwendige Steuerungswissen für den Innovationsprozess auf Ebene der Einzelschule bereitstellt. Im Kern dient (Selbst-)Evaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen vor allem dazu, Informationen (über den Ist-Stand einer Schule oder über die Wirkung von eingeleiteten Maßnahmen) zu generieren, also zu messen. Breiter gefasst, decken sich die Begriffe Evaluation und Qualitätssicherung nahezu (vgl. Holzäpfel 2008).

Für ein Gesamtsystem schulischen Monitorings ist eine *Integrierte Selbst- und Fremdevaluation* von Nöten. „Während die Überprüfung von Standards im engeren Sinne durch testbezogene Outputmessung zwar möglich und auch sinnvoll ist, entscheidet letztlich die Qualität des in Prozesse umgesetzten schulischen Inputs darüber, wie weit diese auch erreicht werden“ (Oelkers/Reusser 2008, S. 382). Entsprechend sind Instrumente notwendig, die schulische Prozesse beleuchten und den Schulen und deren Lehrkräften Rückmeldungen ermöglichen, die die Grundlage für praktikable Maßnahmen und Ziele bilden. Scheerens, Glas und Thomas konzeptualisieren ein solches integriertes System aus Output- und Prozessevaluation als Organisationslernen (vgl. 2003). Eine Schule als „Lernende Organisation“ muss wissen, an welchen Prozessfaktoren sie ansetzen kann, um ihre Ergebnisse zu sichern bzw. zu verbessern. Evaluation ohne Prozessanalyse bedient bestenfalls legitimatorische Zwecke und Kontrollwünsche, ermöglicht jedoch keine Weiterentwicklung (vgl. Oelkers/Reusser 2008). Lehrkräfte müssen Evaluationen also mit einem Mehrwert verbinden bzw. als

nutzbringend erfahren. Akzeptanz und erfahrene Nutzungseffekte sind dabei umso größer,

- je besser die wahrgenommene methodische Qualität der eingesetzten Verfahren ist,
- je konkreter und handlungsbezogener das Feedback ist,
- je mehr sich die Rückmeldung neben Partikulärem auf gemeinsam akzeptierte Ziele und Werte der Schule bezieht,
- je diagnostischer die Rückmeldung in Bezug auf die Benennung von möglichen Ursachen von Mängeln bzw. Indikatoren des Erfolgs gestaltet ist sowie
- je präziser und praktisch verwertbarer mögliche Handlungsfolgen thematisiert werden (vgl. ebd.).

2. Herausforderungen für schulische Selbstevaluation (SSE)

Neben der Entwicklung solcher Instrumente und der konkreten Konzeptualisierung des Verhältnisses von interner und externer Evaluation (vgl. Kyriakides/Campbell 2004; Eurydice 2004) stehen Bildungsverantwortliche aktuell vor der Herausforderung, Kompetenzen und Unterstützungsangebote aufzubauen, sodass Schulen nutzbringende SSE eigenständig durchführen können (vgl. Scheerens u.a. 2005). Verfahren und Instrumente der Selbstevaluation von Unterricht und Schule anzuwenden, zählt mittlerweile zu den KMK-Standards des Lehrerhandelns und damit zu den Schlüsselkompetenzen des beruflichen Handelns von Lehrkräften (vgl. KMK 2004). Die Fähigkeit, Selbstevaluationen von Schule und Unterricht kompetent durchführen zu können, wird somit als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften angesehen (vgl. OECD 2005). Vergleicht man allerdings Anspruch und Wirklichkeit, so wird offensichtlich, dass zwischen den Anforderungen des Kompetenzbereichs „Innovieren“ (vgl. KMK 2004) und deren Umsetzung eine große Lücke klafft. Bisherige Erkenntnisse zum Thema Selbstevaluation in Schulen offenbaren, dass es zum einen noch kein angemessenes Angebot an Instrumenten zur Selbstevaluation gibt (vgl. Scheerens u.a. 2005). Zum anderen sind Schulen bzw. Lehrkräfte kaum in der Lage, Selbstevaluation eigenständig durchzuführen (vgl. McNamara/O'Hara 2008; Schildkamp 2007; Vanhoof/van Petegem 2007).

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden ein Ansatz zur SSE vorgestellt werden, der 1) schulische Prozesse in den Blick nimmt und 2) durch eine sehr einfache Handhabung die Durchführung einer Befragung erleichtert, um auch Lehrkräfte zu erreichen, die über wenig Erfahrung mit dem Thema Selbstevaluation verfügen, und die auf diese Weise versucht, Kompetenzen hinsichtlich SSE aufzubauen.

3. Konzept Selbstevaluationsportal (SEP)

Ziel des Projektes *Selbstevaluationsportal* ist es, schrittweise eine internetgestützte Plattform für schulische Selbstevaluation aufzubauen. Das SEP ist zunächst ein freiwilliges Online-Angebot an Selbstevaluationsinstrumenten für Lehrkräfte, zukünftig auch für Schulleitungen. Im Folgenden wird das Konzept des SEP des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ) vorgestellt und anschließend mit schon existierenden Verfahren der Selbstevaluation verglichen. Das SEP verfolgt einen *symbiotischen Ansatz* (vgl. Plowright 2007). Das bedeutet, dass in erster Linie Instrumente zur Schul- und Unterrichtsqualität angeboten werden, die in der Forschungslandschaft gut eingeführt sind, um diese anschließend thematisch mit den Qualitätsrahmen zu verknüpfen, die in zahlreichen Bundesländern für Schulen verbindlich sind. Entscheidend ist, dass sich das Angebot direkt an Lehrkräfte wendet, die als einzige Instanz Herr „ihrer“ Rückmeldungsdaten sind (vgl. Kyriakides/Campbell 2004).

3.1 Erste Inhalte des SEP

Die aktuelle Unterrichtsforschung stellt verschiedene „Listen“ mit Aspekten guten Unterrichts bereit; eine theoretische Fundierung dieser Aufzählungen ist allerdings selten zu finden. Als Basis für die Konstruktion eines allgemeinen Fragebogens zur Unterrichtsqualität wählten wir das theoretische Modell von Slavin (1995). Dieses Modell orientiert sich an Carrolls Modell schulischen Lernens, in dessen Zentrum die aktive Lernzeit der Schülerinnen und Schüler steht. Slavin strukturiert in seinem QAIT-Modell vier Bereiche des Unterrichts, die die aktive Lernzeit von Schülerinnen und Schülern beeinflussen:

- *Quality*: Qualität im engeren Sinne meint, wie gut Lehrkräfte ihren Schüler/inne/n Wissen und Fertigkeiten vermitteln.
- *Incentives*: Anregung meint, inwiefern Lehrkräfte ihre Schüler/innen zum Lernen motivieren können.
- *Appropriate Levels of Instruction*: Passung meint, wie gut Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte z.B. hinsichtlich Tempo und Schwierigkeit den Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Schüler/innen anpassen.
- *Time*: Zeit meint, wie effektiv Lehrkräfte die vorhandene Unterrichtszeit nutzen.

Nach Slavin muss jedes der vier Kriterien zu einem Minimum erfüllt sein, um aktives Lernen zu ermöglichen. Von diesem Modell ausgehend hat Ditton (vgl. Ditton/Arnoldt 2004) für den deutschen Sprachraum einen Fragebogen zur Unterrichtsqualität entwickelt, der als Grundlage für das SEP diente, allerdings um einige Konstrukte erweitert wurde, z.B. Aufgabenkultur, anspruchsvolles Üben, Fehlerkultur,

Leistungserwartung. Im Rahmen des Entwicklungs- und Erprobungsprozesses wurden neben Itemanalysen auch auf Grund von Rückmeldungen von Schüler/innen sowie Lehrkräften unverständliche Items eliminiert bzw. umformuliert. Das aktuelle Angebot ist in Tabelle 1 dargestellt (für den vollständigen Fragebogen vgl. URL: www.sep.isq-bb.de; Zugriffsdatum: 15.04.2010).

Tabelle 1: Inhalte des Fragebogens zur Unterrichtsqualität (Stand Schuljahr 2008/09) mit Angabe der Itemanzahl, der jeweiligen Reliabilität (Cronbachs Alpha) und einem Beispielitem

Qualitätsaspekt	n _{Item}	α	Beispielitem
<i>Qualität</i>			
Klarheit	3	.71	Herr/Frau X spricht laut und deutlich.
Inhaltliche Strukturiertheit	3	.59	Herr/Frau X stellt Zusammenhänge mit Inhalten anderer Fächer her.
Formale Strukturiertheit	4	.77	Herr/Frau X geht im Unterricht in einer logischen Reihenfolge vor.
Aufgabenkultur	5	.75	Herr/Frau X betont, dass es mehrere Wege zu einer Aufgabenlösung gibt.
Anspruchsvolles Üben	3	.72	Im Unterricht wenden wir, wenn wir üben, das Gelernte oft auf andere Dinge an.
Repetitives Üben	3	.56	Im Unterricht werden immer wieder dieselben Aufgaben geübt, die in der Stunde durchgenommen wurden.
<i>Anreize</i>			
Interessantheit	5	.85	Herr/Frau X gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.
Fehlerkultur	3	.76	Herr/Frau X erklärt genau, warum eine Antwort nicht ganz korrekt war.
Schüler-Lehrer-Beziehung	6	.87	Herr/Frau X behandelt mich fair.
Angstfreie Atmosphäre	3	.71	Ich traue mich, im Unterricht etwas nachzufragen.
<i>Passung</i>			
Individuelle Bezugsnorm-orientierung	4	.91	Wenn ich mich besonders angestrengt habe, lobt mich Herr/Frau X meistens, auch wenn andere Schüler/innen noch besser sind als ich.
Leistungserwartung	3	.87	Herr/Frau X traut mir zu, dass ich die Unterrichtsinhalte verstehen kann.
Differenzierung	4	.83	Herr/Frau X gibt uns unterschiedliche Aufgaben, je nach unserem Können.
Diagnostische Kompetenz	5	.88	Herr/Frau X merkt sofort, wenn jemand nicht mehr mitkommt.
<i>Zeit</i>			
Zeitnutzung	5	.80	Der Unterricht verläuft ohne Unterbrechungen.
Klassenmanagement	4	.83	Herr/Frau X schafft es, im Unterricht für Ruhe und Ordnung zu sorgen.

Anmerkung. Da die Befragungen online durchgeführt werden, wird der Name der jeweiligen Lehrkraft automatisch eingefügt (anstelle von: Herr/Frau X).

3.2 Durchführung einer Befragung

Lehrkräfte können zeitlich flexibel eine Befragung in ihrer Klasse durchführen und sofort ihren Ergebnisbericht erstellen lassen. Um das SEP nutzen zu können, müssen sie sich lediglich im System registrieren. In Abbildung 1 ist der schematische Ablauf der Durchführung einer Befragung im SEP dargestellt.

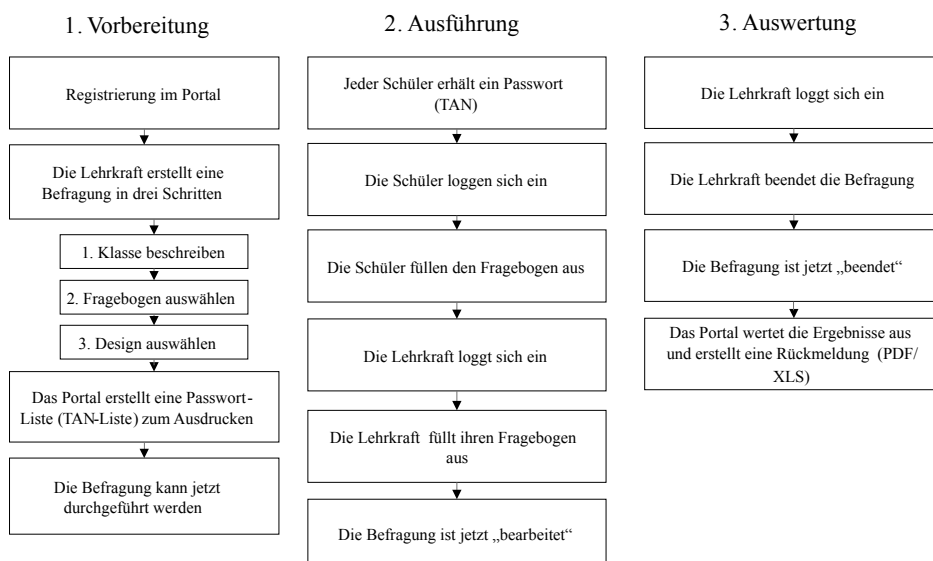


Abbildung 1: Durchführung einer Befragung im SEP

Um eine neue Umfrage anzulegen, müssen Informationen über die befragte Klasse eingegeben werden (Wie viele Schüler/innen werden befragt? Zu welchem Fach?). Des Weiteren können die Inhalte einer Befragung unter den bisher angebotenen Konstrukten (vgl. Tabelle 1) ausgewählt werden. Abschließend kann auch das Design ausgewählt werden, das für die Schüler/innen sichtbar sein soll. Für untere Jahrgangsstufen kann ein sehr kindgerechtes Design gewählt werden. Abschließend erhält die Lehrkraft eine pdf-Datei mit einer Passwortliste für die Befragung. Diese Passwörter sind nun freigeschaltet, d.h. die Schüler/innen der Klasse können die Befragung jetzt im Computerpool durchführen. Auch die Lehrkraft füllt mit einer eigenen TAN denselben Fragebogen mit parallelisierten Items aus. Nachdem alle die Befragung beendet haben, kann sich die Lehrkraft wieder in das SEP einwählen, um die Ergebnisrückmeldung sowohl in Form einer pdf-Datei als auch als csv-Datei (Excel) erstellen zu lassen.

3.3 Rückmeldung

Die Rückmeldung bietet im Kern einen Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung auf Konstruktebene, strukturiert nach den vier Qualitätsbereichen von Slavin (vgl. Abbildung 2). Sie stellt den gemittelten Antworten der Schüler/innen die Einschätzung der Lehrkraft gegenüber.

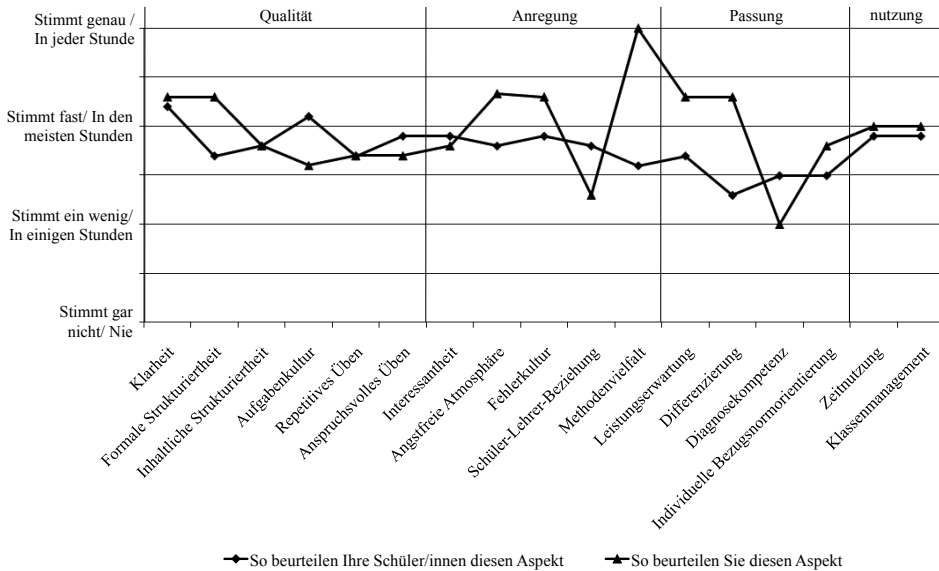


Abbildung 2: Beispielryckmeldung – Übersichtsgrafik

Zu Beginn der Rückmeldung werden Ergebnisse der Befragung im Überblick dargestellt. Hierzu gehören Grafiken auf Konstruktebene, eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse sowie Tipps zur Weiterarbeit. Der zweite Teil der Rückmeldung besteht aus Ergebnistabellen. Hier können detaillierte Informationen über das Antwortverhalten der Klassen bzgl. jedes einzelnen Items (Mittelwerte und Verteilungen) eingesehen werden. Der letzte Teil der Rückmeldung besteht aus einem erläuternden Anhang, in dem sowohl die Angaben in den Grafiken und Tabellen näher beschrieben sind (Wie errechnet sich ein Mittelwert?) als auch inhaltliche Erläuterungen gegeben werden, was genau unter einem Qualitätsaspekt verstanden wird (Was zeichnet eine individuelle Bezugsnormorientierung aus?) (vgl. die Beispielryckmeldung auf URL: www.sep.isq-bb.de; Zugriffsdatum: 15.04.2010).

3.4 Nutzen des SEP

Mit der Entwicklung und Bereitstellung des SEP sollen eine Erhöhung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Einschätzung ihres Unterrichts erreicht und Impulse zur weiteren Unterrichtsentwicklung ausgelöst werden. Von folgenden Aspekten des beschriebenen Vorgehens wird eine Wirksamkeit im Sinne dieser Zielstellungen erwartet:

Das SEP

- hat als Zielgruppe die einzelne Lehrkraft. Dies hat den Vorteil, dass sich Lehrkräfte dem verhältnismäßig angstbesetzten Feld der Evaluierung ihres Unterrichts relativ unbeobachtet nähern können.
- ist flexibel aufgebaut. Eine Lehrkraft kann sich aus den schon existierenden Konstrukten diejenigen aussuchen, die sie wirklich interessieren. Das bisherige Angebot an Konstrukten zur Unterrichtswahrnehmung wird ständig erweitert.
- schafft eine Situation, in der Schüler/innen tatsächlich anonym (am Computer) ihre Einschätzungen zum Unterricht abgeben können, und reduziert somit vermutlich bestimmte Antworttendenzen.
- übernimmt viele Aufgaben, die innerhalb eines Evaluationszyklus anfallen. Lehrkräfte müssen innerhalb des SEP keine Items selbst formulieren, keine Daten erheben (z.B. über Papierfragebögen), selbst keinerlei Daten eingeben bzw. auswerten (z.B. mittels Excel- oder Grafstat-Dateien). Insgesamt ergibt sich dadurch ein sehr geringer Aufwand für die Durchführung einer Befragung der eigenen Klasse.
- liefert sehr schnell eine Rückmeldung und erhöht so deren Wirksamkeit (vgl. Coe 1998).
- fokussiert in der Rückmeldung die Konstruktebene und reduziert somit deutlich die Komplexität der Informationen im Vergleich zu Rückmeldungen, die allein auf Itemebene operieren (siehe Abbildung 1; vgl. Kluger/DeNisi 1996).
- bietet zukünftig die Möglichkeit, neben Selbst- und Fremdeinschätzung auch Referenzwerte in die Rückmeldung mit einzubeziehen. Diese Referenzwerte können, je nach Vorhandensein entsprechender Daten, differenziert auf das befragte Fach, die Jahrgangsstufe bzw. die Schulform bezogen sein.

Von bereits existierenden Verfahren der Selbstevaluation wie z.B. SEIS (Selbstevaluation in Schulen; vgl. Stern/Ebel/Müncher 2008) oder PEB (Pädagogische Entwicklungsbilanzen; vgl. Gerecht u.a. 2007) unterscheidet sich das SEP durch die angesprochene Zielgruppe (einzelne Lehrkraft vs. Schule als Ganzes), die Flexibilität bei der Festlegung des Inhaltes (variable Zusammenstellung des Fragebogens vs. festes Paket), die Fokussierung auf die Konstruktebene und – nicht zuletzt – auch dadurch, dass das SEP ein kostenfreies Angebot ist. Selbstevaluationsinstrumente, die die Schule als Ganzes in den Blick nehmen, scheitern zumeist daran, einer Lehrkraft individuelle Rückmeldungen zu ihrem Unterricht zu geben, da die Wahrnehmung des Unterrichts an einer Schule insgesamt erfragt wird. Dasselbe trifft für die Rückmeldung zum

Unterricht im Rahmen von Schulinspektionen zu. Auch hier wird die Beurteilung der „Unterrichtskultur“ einer Schule insgesamt zurückgemeldet, ohne dass eine einzelne Lehrkraft die Möglichkeit hat, etwas über ihre eigene Beurteilung zu erfahren. Zu Instrumenten der Selbstevaluation auf Unterrichtsebene wie z.B. SEfU (Schüler als Experten für Unterricht; vgl. Kämpfe 2009) unterscheidet sich das SEP wiederum durch seine Flexibilität und seine Fokussierung auf die Konstruktebene.

4. Bisherige Erkenntnisse

Im Folgenden werden erste Erkenntnisse im Umgang mit dem SEP dargestellt. Hierzu gehören erste Nutzungsstatistiken, Analysen zu Gütekriterien, zur Wahrnehmung des Unterrichts aus Schülersicht sowie abschließend zur Frage der Wirkungen.

4.1 Nutzung

Das SEP wird seit dem Schuljahr 2008/09 allen Lehrkräften in Berlin und Brandenburg als ein Instrumentarium zur Selbstevaluation ihres Unterrichts angeboten. Innerhalb dieses Schuljahres wurden von 290 Lehrkräften an 134 Schulen 501 Befragungen mit insgesamt 8.489 Schüler/innen (52.5% weiblich) durchgeführt. Pro Schule wurden im Schnitt 3.7 Befragungen durchgeführt, wobei die Anzahl von 1 (in 63% der Fälle) bis 43 variiert. Pro Lehrkraft wurden durchschnittlich 1.7 Befragungen durchgeführt, wobei die Anzahl von 1 (in ebenfalls 63% der Fälle) bis 16 variiert. Die befragten Klassen variieren in ihrer Größe von 5 bis 33 Schüler/inne/n ($MW = 16.9$; $SD = 6.9$). Die Umfragen beziehen sich auf insgesamt 28 Fächer, wobei die Hauptfächer Mathematik (88 Umfragen, dies entspricht 17.6% der Stichprobe auf Klassenebene), Deutsch (17.2%) und Englisch (12.0%) am häufigsten eingeschätzt wurden. Hierbei wurden die Jahrgangsstufen (JG) 3 bis 13 bis auf die JG 3 und 4 relativ gleichverteilt befragt (3. JG: 4.5%; 4. JG: 3.8%; 5. JG: 8.3%; 6. JG: 10.4%; 7. JG: 6.8%; 8. JG: 8.7%; 9. JG: 12.7%; 10. JG: 9.0%; 11. JG: 11.3%; 12. JG: 14.4%; 13. JG: 10.1%). Insgesamt wurden Befragungen an Schulen zehn unterschiedlicher Schulformen durchgeführt, überwiegend jedoch an Gymnasien (55.4%) und Grundschulen (25.2%). Pro Monat werden ca. 50 Befragungen neu durchgeführt.

Die durchschnittliche Dauer einer Befragung liegt bei Auswahl aller Konstrukte (69 Items) in der Sekundarstufe bei 9 Minuten ($SD = 5.6$ Min.), bei einer verkürzten Auswahl in der Primarstufe (50 Items) bei 10 Minuten ($SD = 4.4$ Min.).

4.2 Gütekriterien

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die entwickelten Skalen größtenteils akzeptable bis gute Reliabilitäten aufweisen und somit eine Rückmeldung auf Konstruktebene gerechtfertigt ist. Des Weiteren weisen die Werte der Intraklassenkorrelation ICC(1) darauf hin, dass die Ausprägung der gemessenen Konstrukte in der Wahrnehmung der Schüler/innen stark zwischen den Klassen variiert (vgl. Tabelle 2). Die ICC(1) gibt den prozentualen Anteil der Gesamtvarianz der Schülerwahrnehmungen an, der auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Die ICC(1) variiert auf Konstruktebene zwischen den Werten .16 für das Konstrukt *Angstfreie Atmosphäre* und .43 für *Differenzierung*. Die ICC(2) beschreibt, wie reliabel das gemittelte Schülerurteil auf Klassenebene ist. Die ICC(2) variiert auf Konstruktebene zwischen den Werten .76 und .93 und weist darauf hin, dass die aggregierten Werte pro Klasse sehr reliabel sind.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik auf Konstruktebene

Konstrukt	N	MW	SD	ICC(1)	ICC(2)
Klarheit	8415	3.4	.6	.32	.89
Inhaltliche Strukturiertheit	6140	2.8	.7	.30	.88
Formale Strukturiertheit	5892	3.1	.7	.30	.88
Aufgabekultur	8104	2.7	.6	.27	.86
Anspruchsvolles Üben	5940	2.8	.7	.23	.84
Repetitives Üben	5812	2.2	.6	.25	.85
Interessantheit	8287	2.7	.7	.32	.89
Fehlerkultur	8157	3.1	.7	.28	.87
Angstfreie Atmosphäre	8179	3.3	.7	.16	.76
Schüler-Lehrer-Beziehung	8201	3.1	.8	.30	.88
Leistungserwartung	7617	3.2	.8	.16	.77
Differenzierung	7592	1.9	.9	.43	.93
Diagnosekompetenz	7964	2.9	.8	.30	.88
Individuelle Bezugsnormorientierung	7607	3.1	.9	.26	.86
Zeitnutzung	8131	3.1	.6	.30	.88
Klassenmanagement	8066	3.2	.7	.37	.91

Anmerkungen. Die Konstrukte *Inhaltliche* und *Formale Strukturierung* sowie *Repetitives* und *Anspruchsvolles Üben* sind nur im Bogen für Sekundarschüler (ab Jahrgangsstufe 7) enthalten. Antwortskala: „Nie“ bzw. „Stimmt gar nicht“ = 1; „In einigen Stunden“ bzw. „Stimmt ein wenig“ = 2; „In den meisten Stunden“ bzw. „Stimmt fast“ = 3; „In jeder Stunde“ bzw. „Stimmt genau“ = 4.

4.3 Wahrnehmung des Unterrichts

Die vorliegende Stichprobe an Schüler/inne/n nimmt ihren Unterricht im Schnitt positiv wahr (vgl. Tabelle 2). Da es sich jedoch um freiwillig Teilnehmende handelt und entsprechende Verzerrungstendenzen aufgrund dieser Selbstselektion angenommen werden müssen, können keine repräsentativen Aussagen über die Qualität des

Unterrichts in Berlin und Brandenburg aus Sicht der Schüler/innen getroffen werden. Des Weiteren wird ersichtlich, welche starken Unterschiede in der Wahrnehmung des Unterrichts zwischen den Klassen bestehen.

4.4 Wirkungen

Studien zu Auswirkungen der SEP-Nutzung stehen noch am Anfang. Eine qualitative Studie mit zehn zufällig ausgewählten SEP-Nutzern ergab Hinweise darauf, welche Impulse die Durchführung einer Befragung mit dem SEP auslösen kann. So wird es von Lehrkräften für diverse Zwecke genutzt, z.B. zur Intensivierung der Schüler-Lehrer-Beziehung, zur Erfassung von Schülermeinungen, zur Überprüfung der eigenen diagnostischen Kompetenz oder auch zur Unterbrechung des Unterrichtsalltags. Viele der interviewten Lehrkräfte sind nach Durchführung einer Befragung überrascht, dass ihre Schüler/innen ehrlich und gewissenhaft antworten. Rezeptions- und Reflektionsprozesse verlaufen je nach Rückmeldungsergebnis und Lehrkraft sehr unterschiedlich. Dies reicht vom Ignorieren von Ergebnissen aufgrund einer positiven Rückmeldung bis hin zum Identifizieren von schulinternem Fortbildungsbedarf. Entsprechend verlaufen auch Motivationsprozesse in Bezug auf Veränderungen am Unterrichtsgeschehen ganz unterschiedlich. Manche Lehrkräfte fassen keine neuen Handlungsvorsätze für den Unterricht; andere besuchen Fortbildungen; manche möchten das SEP zukünftig regelmäßig einsetzen, um mögliche Veränderungen im Unterrichtsgeschehen zu überprüfen, und manche führen neue methodische Elemente in ihren Unterricht ein.

5. Diskussion

In diesem Artikel wurde das Konzept des Selbstevaluationsportals des ISQ als ein neues Angebot zur Prozessevaluation des Unterrichts vorgestellt und über erste Erfahrungen damit berichtet. Die bisherige Nutzungsstatistik zeigt, dass Anlage und Struktur des SEP von den Lehrkräften in Berlin und Brandenburg angenommen werden.

Analysen zur Reliabilität der eingesetzten Skalen verdeutlichen deren Güte, so dass eine Rückmeldung auf Konstruktebene statthaft ist. Des Weiteren veranschaulichen die Intraklassenkorrelationen, welche große Variabilität in den Wahrnehmungen des Unterrichts durch die Schüler/innen zwischen den Klassen vorliegt. Diese können mithilfe des SEP verdeutlicht werden, im Gegensatz zu Instrumenten, die auf der Organisationsebene operieren, wie z.B. SEIS oder PEB.

Analysen zur Dauer der Befragungen veranschaulichen den geringen zeitlichen Aufwand, so dass das SEP in den meisten Klassen sehr ökonomisch eingesetzt wer-

den kann. Rückmeldungen von Lehrkräften nach Nutzung des SEP weisen darauf hin, dass vor allem die Schnelligkeit, die einfache Handhabung, der geringe Aufwand sowie die flexible Anwendungsmöglichkeit als Stärken des Angebots gesehen werden. Die Kosten-Nutzen-Abwägung scheint somit für die meisten Nutzer des SEP positiv auszufallen.

Erste qualitative Untersuchungen zu möglichen Auswirkungen der SEP-Nutzung deuten darauf hin, dass die Rückmeldung häufig als Impuls genutzt wird, den eigenen Unterricht zu reflektieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Diese Analysen stehen jedoch erst am Anfang und verdeutlichen, dass die Rückmeldung je nach Ergebnis und je nach Eigenschaften der Lehrkraft zu unterschiedlichen Rezeptions-, Reflektions- und auch Motivationsprozessen führt.

Insgesamt betrachtet scheint das SEP als symbiotischer Ansatz, d.h. mit festen Konstrukten, die dem jeweiligen Qualitätsrahmen des Landes zugeordnet werden können, und gleichzeitiger Flexibilität bei Auswahl der Konstrukte durch die Lehrkraft, ein passendes Angebot in der jetzigen Implementierungsphase von internen und externen Evaluationen zu sein. Mit zunehmendem Kompetenzaufbau in den Schulen erscheinen freiere Formate von SSE angebracht, in denen auch selbstkonstruierte und somit auf die individuelle Schule bzw. den individuellen Unterricht maßgeschneiderte Items eingebracht werden können.

Literatur

- Coe, R. (1998): Can Feedback Improve Teaching? A Review of the Social Science Literature with a View to Identifying the Conditions under which Giving Feedback to Teachers Will Result in Improved Performance. In: *Research Papers in Education* 13, H. 1, S. 43-66.
- Ditton, H./Arnoldt, B. (2004): Schülerbefragung zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In: *Empirische Pädagogik* 18, H. 1, S. 115-139.
- Eurydice (Hrsg.) (2004): *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. Brüssel: Eurydice.
- Gerecht, M./Steinert, B./Klieme, E./Döbrich, P. (2007): *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Heinrich, M. (2007): *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Holzäpfel, L. (2008): *Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen*. Münster: Waxmann.
- Janssens, F.J.G./Amelsvoort, G.H.W.C.H. van (2008): School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. In: *Studies in Educational Evaluation* 34, S. 15-23.
- Kämpfe, N. (2009): Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. In: *Die Deutsche Schule* 101, H. 2, S. 149-163.

- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Berlin: BMBF.
- Kluger, A.N./DeNisi, A. (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin* 119, H. 2, S. 254-284.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn: KMK.
- Kyriakides, L./Campbell, R.J. (2004): School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures. In: *Studies in Educational Evaluation* 30, S. 23-36.
- McNamara, G./O'Hara, J. (2008): The Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing Landscape of Education Policy. In: *Studies in Educational Evaluation* 34, S. 173-179.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: BMBF.
- Plowright, D. (2007): Self-Evaluation and Ofsted Inspection. Developing an Integrative Model of School Improvement. In: *Educational Management Administration & Leadership* 35, H. 3, S. 373-393.
- Scheerens, J./Glas, C./Thomas, S.M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systematic Approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J./Seidel, T./Witziers, B./Hendriks, M./Doornekamp, G. (2005): Positioning the Supervision Framework for Primary and Secondary Education of the Dutch Educational Inspectorate in Current Educational Discourse and Validating Core Indicators Against the Knowledge Base of Educational Effectiveness Research. Enschede: University Twente.
- Schildkamp, K. (2007): *The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. Twente: University Twente.
- Slavin, R.E. (1995): A Model of Effective Instruction. In: *The Educational Forum* 59, S. 166-176.
- Stern, C./Ebel, C./Müncher, A. (Hrsg.) (³2008): *Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstrumentes SEIS in Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Vanhoof, J./van Petegem, P. (2007): Matching Internal and External Evaluation in an Era of Accountability and School Development: Lessons from a Flemish Perspective. In: *Studies in Educational Evaluation* 33, S. 101-119.

Holger Gärtner, Dr. phil., geb. 1974, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ) an der Freien Universität Berlin.

Anschrift: ISQ, Otto-von-Simson-Str. 15, 14195 Berlin
E-Mail: holger.gaertner@isq-bb.de

REZENSIONEN

Guy Kempfert/Marianne Ludwig
(2008): Kollegiale Unterrichtsbesuche.
Besser und leichter unterrichten durch
Kollegen-Feedback. *Weinheim/Basel:*
Beltz Verlag, 157 S. und Werkstatt-Teil
zum Download, 29,90 €

Das Ideal einer kooperativen Unterrichtsentwicklung umfasst sowohl eine De-Privatisierung des Unterrichts als auch einen reflektierenden Dialog unter gleichgestellten Expert/inn/en, den Lehrpersonen. Der hier vorgestellte Leitfaden zu kollegialen Unterrichtsbesuchen liefert anhand prägnant dargestellter Grundlagen und Beispiele (Teil 1) sowie eines ausführlichen Werkstatt-Teils (Teil 2) eine überzeugende Hilfe, um beides in der Schulpraxis zu verwirklichen.

Einen naheliegenden Schwerpunkt des ersten Teils bildet die Beschreibung der Vorbereitung, des Ablaufs und der Nachbesprechung von Unterrichtshospitationen. Der von den Autor/inn/en gewählte Zugang ist dabei in geeigneter Weise darauf ausgerichtet, der „gastgebenden“, im Unterricht besuchten Person ein maximal konstruktives – nicht notwendigerweise unkritisches – Feedback angedeihen zu lassen. Zugleich werden, in sorgfältig durchdachter und vielfach expliziter Form, viele Stolperfallen vermieden, die einer mittel- und langfristigen Implementierung von Unterrichtshospitationen häufig entgegenstehen. Mehrfach betont wird so etwa die Notwendigkeit, plurale Unterrichtskonzeptionen und -wahrnehmungen zu akzeptieren. Als Konsequenz kombiniert das Autorenteam eher objek-

tive Ansätze zur Beschreibung von Unterrichtsqualität – in Form eines Kompetenzrasters – mit den je subjektiven Perspektiven auf gelingenden Unterricht. Letztere beziehen sich vornehmlich auf die jeweils zu erreichenden und zu prüfenden Unterrichtsziele.

Gewinnbringend ist das Buch nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen handlungsorientierten Details. Sie können jeweils individuell modifiziert werden, geben aber zunächst eine klare Orientierung. So ist etwa die nachhaltige Wirkung einer Hospitation nicht alleine durch eine intensive Nachbesprechung sicherzustellen. Vereinbart werden soll vielmehr gegen Ende der gemeinsamen Besprechung zur besuchten Unterrichtsstunde auch die so genannte „Rückfrage“. Den ungefähren Wortlaut und Zeitpunkt dieser Frage legt die besuchte Lehrperson fest; sie zielt auf jene Unterrichtsaspekte ab, die in nächster Zeit erprobt, umgesetzt oder geändert werden sollen. Der hospitierenden Person kommt dabei nicht nur die Aufgabe zu, die „Rückfrage“ zu geeigneter Zeit und in geeignetem Rahmen vorzubringen. Vielmehr hilft sie mitunter dabei, die konkreten Vorhaben auf einen realisierbaren Umfang zu beschränken.

Erleichtert wird die geeignete Auswahl durch die im Werkstatt-Teil des Buches berücksichtigten Fragebögen. Sie liefern zum einen ein ausführlich operationalisiertes Raster zu unterrichtsbezogenen Kompetenzen. Zum anderen ermöglichen sie eine Selbstevaluation für das gesamte Hospitationsverfahren, inklusive einer Reflexion über die gegebenen und die

noch zu schaffenden Rahmenbedingungen.

Wer durch Kollegen-Feedback besser und leichter unterrichten möchte – so das Versprechen im Untertitel des Buches –, ist insgesamt gut beraten, dem Konzept von Kempfert und Ludwig zu folgen. Implizit macht der Ratgeber hinreichend deutlich, dass kollegiale Unterrichtsbesuche eine voraussetzungsreiche Form der Lehrerkooperation sind, die einer soliden gemeinsamen Planung einerseits sowie spezieller individueller Kompetenzen andererseits bedarf. Die Inhalte dieses Buches sollten daher allen Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Ihre Berücksichtigung ist im Lehramtsstudium und im Referendariat ebenso zu empfehlen wie im *Training-on-the-Job*.

Harry Kullmann, Augsburg

Rainer Kilb/Jochen Peter (Hrsg.)
(2009): **Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule.** München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 353 S., 24,90 €

Die von Rainer Kilb und Jochen Peter herausgegebene Publikation zu Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule richtet sich zum einen an Fachkräfte, die im schulischen Feld bzw. schulnah tätig sind, zum anderen an Studierende.

Gegenstand des Herausgeberbandes ist „das ‚Wie‘ und das ‚Was‘ einer Kooperation [von Schule und Sozialer Arbeit]“ (S. 10), wobei „ein Schwergewicht auf die Darstellung und die Diskussion des methodischen Angebotes [gelegt wird], welches die Soziale Arbeit vorhalten kann, um schulische und schulnahe Prozesse

weiterzuqualifizieren“ (ebd.). Mit dem sich in dieser Aussage manifestierenden Widerspruch, demzufolge einerseits ein gleichberechtigtes Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule im Sinn „miteinander kommunizierende[r], in Netzwerken kooperativ handelnde[r] Partner“ (S. 14) postuliert, andererseits aber kontinuierlich die „Assistenz(funktion) der Jugendhilfe“ (S. 21) und somit die Dominanz von Schule in der „gemeinsamen Kooperation“ betont wird, sieht sich der irritierte Leser bzw. die irritierte Leserin an diversen Stellen des Werkes konfrontiert. Unter Berücksichtigung des Buchtitels „Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule“ wird jedoch eine einseitige Auflösung des Widerspruchs deutlich: Grundlage der Ausführungen ist ein enges Verständnis von ganztägigen Bildungsangeboten im Sinne von Ganztagschule, in der Sozialer Arbeit bestenfalls eine kompensatorische Funktion zugewiesen wird.

Der explizit von den Herausgebern formulierte Anspruch, die thematisch zweigeteilte Publikation als Lehrbuch zu konzipieren, an das man die Anforderung stellen darf, eine systematische, didaktisch aufbereitete und zur selbstständigen Vertiefung anregende Darstellung zu leisten, wird nur begrenzt erfüllt.

So entsteht beim Leser bzw. bei der Leserin insbesondere im ersten, mit „Grundlagen“ überschriebenen Teil der Eindruck einer zumindest partiell unsystematischen Aneinanderreihung von Inhalten; bspw. werden so genannte „Einfwürfe“ thematisch zusammenhanglos zu vorangegangenen oder nachfolgenden Kapiteln platziert und ohne deren Funktion in der Gesamtargumentation deutlich zu machen.

Auch der grundsätzlich für ein Lehrbuch aufgrund seines didaktischen Anspruchs als sinnvoll zu beurteilende Versuch, komplexe Zusammenhänge pointiert durch Grafiken darzustellen, gelingt nicht immer, sondern das Ergebnis wirkt zum Teil dermaßen simplifizierend, dass sich die Frage nach dem Erklärungspotenzial der jeweiligen Grafik stellt (vgl. z.B. Abb. 1, S. 26). Ebenfalls wäre ein durchgängiger Verweis auf weiterführende Literatur zumindest am Ende einer thematischen Einheit hilfreich zur Anregung selbstständiger Vertiefung; ein solcher findet erstmalig im Anschluss an das Unterkapitel 6.3 statt. Desgleichen würden Fragestellungen am Ende eines jeden Kapitels der Leserin bzw. dem Leser eine selbstständige Lernzielkontrolle ermöglichen.

Als didaktisch gelungen ist dagegen die Illustrierung der Ausführungen durch Praxisbezüge in Form von kurzen Interaktionssequenzen oder Fallbeispielen im zweiten Teil des Buches – „Handlungspraktische Strategien und Methoden“ – zu beurteilen.

Insgesamt bietet der Band für Praktikerinnen und Praktiker sicherlich einen interessanten und verständlichen, jedoch in Teilen unsystematischen Einblick in die Thematik; als Lehrbuch eignet sich die Publikation – insbesondere aufgrund ihrer dürftigen didaktischen Aufbereitung – eher weniger.

Nina Thieme, Hannover

Isabell van Ackeren/Klaus Klemm (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems – Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 199 S., 16,90 €

Der vorliegende Band richtet sich an zukünftige Lehrkräfte, denen es zum Aufbau eines Basiswissens über das Schulsystem verhelfen soll. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklungspotenziale von Schule und Unterricht informieren van Ackeren und Klemm auch über Steuerungsfragen im Schulwesen.

Dabei nähern sie sich dem Thema aus sieben verschiedenen Perspektiven, nämlich aus historischer, struktureller, bildungssoziologischer, steuerungstheoretischer, qualitätsorientierter, entwicklungsorientierter und schultheoretischer Sicht.

Einführend werden die grundlegenden Strukturmerkmale des Bildungswesens in ihrer historischen Verwurzelung herausgearbeitet. Mit Schwerpunkt auf der Darstellung des allgemein bildenden Schulsystems wird daran anknüpfend die aktuelle Struktur des Bildungssystems – auch im Hinblick auf seine gegenwärtige Umstrukturierung – erläutert. Vor dem Hintergrund der „Bildungsexpansion“ nach 1945 werden anschließend, besonders hinsichtlich Chancenverteilung und Teilhabe an Bildung, die Auswirkungen dieser Entwicklung dargestellt.

Doch warum sollten sich angehende Lehrer/innen nicht nur mit der Entstehung und Struktur des deutschen Schulsystems, sondern darüber hinaus auch mit dem Thema „Steuerung“ auseinandersetzen? Diese Frage wird spätestens im Kapitel zur entwicklungsorientierten Perspektive beantwortet. So

hängt die erfolgreiche Nutzbarmachung von rückgemeldeten Evaluationsdaten auf der Einzelschulebene gerade auch von der Beschäftigung mit den Ergebnissen im Kollegium ab. Eine solche setzt neben einem methodischen Grundwissen aber auch ein Verständnis für die Anlage und Intention bestimmter bildungspolitischer Maßnahmen voraus.

Um die Frage nach der Steuerung von Schulsystemen und Einzelschulen hinreichend beantworten zu können, richten die Autorin und der Autor ihren Blick nicht nur auf die Kompetenzverteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden, sondern auch auf die Einzelschule sowie auf das Verhältnis von Schulsystem und Einzelschule. Hierbei gehen sie von der Annahme aus, dass eine optimale Konfiguration von Gestaltungsinstrumenten auf politisch-administrativer Ebene zu einer institutionell gestützten Verbesserung von Lernprozessen führen kann.

Aus qualitätsorientierter Perspektive wird ein Überblick über die Anlage und Durchführung von *Large Scale Assessments* (LSA) gegeben. Zwar wird einleitend erläutert, dass „die Schulleistungsforschung insbesondere Steuerungshinweise auf der Systemebene“ liefert (S. 126), jedoch wird auch auf die Grenzen von LSA hingewiesen. Wie die durch Evaluationen gewonnenen Daten schließlich nutzbar gemacht werden können und welches Entwicklungspotenzial sich daraus für Schule und Unterricht eröffnet, wird anschließend dargelegt. Mit einem kurzen Einblick in das Thema Schultheorie schließt die Darstellung.

Das didaktisch ansprechend gestaltete Buch ist aus Einführungsveranstaltungen für Lehramtsstudierende hervorgegangen. Zur Vertiefung einzelner Themen be-

steht z.B. für den Leser bzw. die Leserin am Ende jedes Kapitels die Möglichkeit, das Gelesene mit Hilfe von Reflexionsaufgaben zu wiederholen. Zur Vertiefung bestimmter Inhalte wären allerdings Hinweise auf weiterführende Literatur wünschenswert gewesen.

Im Rahmen eines Einführungsbandes können van Ackeren und Klemm bei der Einnahme unterschiedlicher Perspektiven nur einen ersten Einblick in die jeweiligen Themenfelder gewähren. Dabei werden grundlegende Begriffe wie „Bildungsstandards“, „Evaluation“ oder „Schulinspektion“ nicht als bekannt vorausgesetzt. Ziel ist es, zukünftigen Lehrer/innen/n ein Basiswissen zu vermitteln, das ihnen nicht zuletzt auch bei der Prüfungsvorbereitung helfen soll. Seinem Anspruch als Einführungslektüre wird das mit knapp 200 Seiten übersichtliche und sehr verständlich geschriebene Werk damit gerecht.

Caroline Kann, Berlin

**Gruber, Michael (2009):
Schulische Werteerziehung
unter Pluralitätsbedingungen.**

Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung.
Würzburg: Ergon Verlag, 309 S., 38,00 €

Der Autor hat eine Online-Befragung mit 854 Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen in Bayerisch-Schwaben zum Thema Werteerziehung durchgeführt. Ziel seiner Untersuchung war die Erhebung der Ansichten und Erfahrungen zu und mit Werteerziehung, sowohl in der Lehreraus- und -weiterbildung als auch in der schulischen Praxis, differenziert nach Schulformen.

Gruber klärt zunächst wichtige Grundlagen; dazu zählen eine kurze Bestandsaufnahme zum Wertepluralismus in unserer Gesellschaft und eine terminologische Abgrenzung relevanter Termini wie „Werte“, „Tugend“ und „Moral“. Angesichts der Dichotomie zwischen der Notwendigkeit eines verbindlichen Wertekonsenses für ein friedliches Zusammenleben und des Anspruchs auf persönliche Entscheidungsfreiheit in einer demokratischen Gesellschaft nimmt Gruber eine argumentationslogisch sinnvolle Unterscheidung vor zwischen allgemein verbindlichen Grundwerten einerseits – in Deutschland etwa denen des Grundgesetzes, in der Völkergemeinschaft denen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen – und individuellen Lebensgestaltungswerten andererseits. Erziehungspraktisch lassen sich daraus die Notwendigkeit materialer Werteeinstellungserziehung zum einen und formaler Bewertungs-Erziehung zum anderen ableiten. Er nimmt auch das spannungsreiche Verhältnis der „Werterziehungs-Orte“ Familie und Schule und deren Verantwortlichkeiten und Grenzen – sowohl in erziehungstheoretischer als auch in gesetzlicher Perspektive – in den Blick.

Einer Darlegung des durch Gesetze und Verordnungen (u.a. Lehrpläne, Lehrprüfungsordnungen) angestrebten Beitrags der allgemein bildenden Schulen in Bayern zur Werterziehung folgt die Beschreibung und Auswertung der Befragung. Bei dieser wurde auf die im theoretischen Teil erarbeiteten Definitionen, Unterscheidungen und Fokussierungen rekuriert; so wurden die Lehrkräfte beispielsweise zur Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Wertedebatte, zum Verhältnis von häuslicher und schulischer

und zu den Möglichkeiten inner- und außerunterrichtlicher Werterziehung, zur relativen Gewichtung der materialen Grundwerte zueinander (etwa Freiheit vs. Gemeinwohl), zum Stellenwert formaler Bewertungserziehung in der Schule und zu Defiziten und Hindernissen befragt.

Knapp 61% der Untersuchungsteilnehmer bewerten die Praxis der Werterziehung an ihrer Schule „nicht mit einer guten oder sehr guten Gesamtnote“ (S. 269). Lehrkräfte an weiterführenden Schulen sehen kaum Möglichkeiten zur Werterziehung innerhalb des Unterrichts und halten nur wenige Schulfächer dafür geeignet. Formale Bewertungserziehung hat insgesamt einen erschreckend geringen Stellenwert. Als „grundlegende Problemfelder“ werden u.a. fehlender Erziehungskonsens im Kollegium bzw. mit der Schulleitung, Überbetonung der Wissensvermittlung, Zeitmangel und ungenügende Zusammenarbeit mit dem Elternhaus angeführt. Auch der geringe Stellenwert in Aus- und Weiterbildung wird problematisiert.

Gruber leistet mit seiner Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Werterziehungsdebatte. Die Ergebnisse geben beachtenswerte Hinweise auf Desiderate der schulischen Werterziehung und auf die Wünsche engagierter Lehrkräfte (die Teilnahme an der Befragung war freiwillig), die trotz einiger föderaler Besonderheiten sicherlich als grundsätzliche Tendenzen gesehen werden müssen. Und auch der theoretische Teil bietet Anregungen für Lehrplanarbeit, Aus- und Weiterbildung. Die Lektüre dieses Buches ist deshalb Steuerleuten im Bildungswesen auf allen Ebenen zu empfehlen.

Sylvia Schütze, Hannover

**Thomas Brüsemeister/
Klaus-Dieter Eubel (Hrsg.) (2008):
Evaluation, Wissen und Nichtwissen.**

Anschlussfragen an evaluationsbasierte Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 314 S., 34,90 €

Der von Thomas Brüsemeister und Klaus-Dieter Eubel herausgegebene fünfte Band der VS-Governance-Reihe geht in zwölf Beiträgen der Frage nach, ob und wie die Evaluation schulischen Outputs Steuerungswissen generieren kann, wer welches Wissen braucht, und ob ein Mehr an Wissen tatsächlich zu einer besseren Steuerung beitragen kann. Die Autoren nähern sich dem Problem aus theoretischer wie empirischer Sicht, zudem aus der Perspektive verschiedener schulischer Akteure sowie im Hinblick auf unterschiedliche Instrumente zur Wissensgenerierung.

Peter Wehlings wissenssoziologische Annäherung an das zum Anwachsen von Wissen proportional produzierte Nichtwissen bietet einen guten Einstieg in die Thematik. Mit der Aufnahme und dem praktischen Umgang mit Evaluationswissen durch die an der Schnittstelle zwischen Profession und Politik stehende Schulleitung beschäftigt sich Nils Berkemeyer. Beiträge von Harm Kuper und Herbert Altrichter nehmen anschließend Steuerung durch Bildungsstandards und damit verknüpfte großflächige Testinstrumente in den Blick. Kuper orientiert sich dabei an Lernstandserhebungen und mahnt insbesondere hinsichtlich der Kontingenz der Informationen zur Zurückhaltung bei der Planung praktischer Konsequenzen, während Altrichter die sich auf der Schulebene abspielenden Effekte der Einführung von

Bildungsstandards in Österreich zusammenfasst und die Bedeutung von Wissen bzw. Nichtwissen der Lehrkräfte in diesem Kontext verdeutlicht. In anderen Beiträgen wird der Fokus auf die Systemebene verlagert, wobei Klaus-Jürgen Tillmann u.a. die tatsächlich auf Evaluationswissen folgenden Handlungen fokussieren und anhand der Rezeption der PISA-Studie zeigen, wie bildungspolitische Akteure „Wissen“ auf ihre spezifische Situation hin adaptieren. Die Beiträge von Matthias Rürup sowie Urs Kiener und Moritz Rosenmund befassen sich dagegen mit durch die Bildungsberichterstattung generiertem „Steuerungswissen“ sowie damit verknüpften Handlungsforderungen. Sie fällen dabei zwiespältige Urteile: Während ersterer ein ihn selbst erstaunendes positives Fazit zu der zurückhaltenden Formulierung von Steuerungswissen und daraus folgenden Konsequenzen zieht, kritisieren letztere die Proklamation gesicherter Fakten aus unsicherem Wissen im Schweizer Bildungsbericht. Eine theoretische Sicht auf die Folgen evidenzbasierter Steuerung, insbesondere die Verlagerung von Interdependenzen zwischen verschiedenen Akteuren des Bildungssystems, bietet indes Jürgen Kussaus Beitrag und benennt damit Aspekte, welche auch durchaus kritisch in Uwe Schimanks „Nachtgedanken eines nachdenklichen Schulpolitikers“ zum Wandel zur evidenzbasierten Bildungspolitik aufgegriffen werden.

Der Sammelband richtet den Blick auf Evaluationswissen im Spannungsfeld pädagogischer und politischer Ansprüche und geht dabei einen Schritt „zurück“, indem nicht nur die Instrumente der Wissensgenerierung, sondern auch die Wissensgenerierung selbst einer Tauglich-

keitsprüfung unterzogen werden. So unterschiedlich die in diesem Band beschriebenen Zugänge zu einer solchen Überprüfung auch sind, so räumt die Auseinandersetzung mit dem Nichtwissen mit dem Vorurteil auf, mehr Wissen sei steuerungspolitisch besser, und mahnt insbesondere Sensibilität für die Kontingenz von Evaluationswissen sowie Zurückhaltung in der Forderung an, aus diesem Wissen heraus Handlungskonsequenzen zu formulieren.

*Esther Dominique Klein,
Duisburg-Essen*

Carolyn Lehberger (2009): Die „realistische Wendung“ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm. Münster: Waxmann, 160 S., 24,90 €

Ganz im Gegensatz zum fast sich einer penetranten Beliebtheit erfreuenden Begriff der „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ gibt es kaum Studien, die der impliziten Programmatik von Heinrich Roths gleich lautender, 1962 in Göttingen gehaltener Antrittsrede gerecht werden. Carolyn Lehberger nimmt sich mit ihrer Dissertation Roths disziplinärer Wegleitung an und überprüft, inwieweit der Protagonist der deutschen Bildungsreform mit seinem erziehungswissenschaftlichen Werk den Selbstanspruch insbesondere mit der zweibändigen „Pädagogischen Anthropologie“ einlöste.

Während die Schriften Roths von den Kolleginnen und Kollegen seines Fachs auf unterschiedlichen Ebenen vor allem zu seinem 60., 65. und 100. Ge-

burtstag rezipiert wurden – wie Lehberger mit Hilfe eines selbst erstellten Textkorpus von 152 Beiträgen nachweist –, eröffnet die vorliegende Studie die Gelegenheit, einen frühen, umfassenden erziehungswissenschaftlichen Entwurf aus der Epoche der westdeutschen Bildungsexpansion kennenzulernen, der die „Erziehungswirklichkeit“ mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden für „direkt erforschbar“ hielt. Heute, bald drei Jahrzehnte nach Roths Tod, kursieren im erziehungswissenschaftlichen Feld verschiedene „Bilder“ von Roths Werk – je nach Rezeptionskontext. Mit Verweis auf seine programmatische Antrittsrede gilt er den einen als Wissenschaftstheoretiker, den anderen als Empiriker, da er durch eine empirie- und forschungsbasierte Perspektivenerweiterung der Erziehungswissenschaft Anschlussmöglichkeiten an die Nachbardisziplinen der Psychologie und der Soziologie suchte.

Carolyn Lehberger wirft methodisch vor allem einen textinterpretativen Blick, nicht nur, aber insbesondere, in das monumentale zweibändige Werk der „Pädagogischen Anthropologie“. Und dabei entdeckt sie, wie sehr Roth die sich selbst gestellte Aufgabentrias von historisch-philosophischer Reflexion, empirischer Erforschung der Erziehungswirklichkeit – die er übrigens anders definierte als die geisteswissenschaftlich orientierten Pädagoginnen und Pädagogen – sowie deren bildungspolitische Optimierung verfolgte. Die Autorin dokumentiert lediglich sporadisch Otto Friedrich Bollnows kritische Inaugenscheinnahme der „Pädagogischen Anthropologie“. Das Ansinnen, neben der „objektiven Erfassung der Erziehungswirklichkeit durch Tatsachenforschung“ auch einen

philosophischen Zugang zur Objektivität zu etablieren, entsprach nicht Heinrich Roths Konzeption. Hier wäre eine tiefscharfe Beleuchtung der philosophischen Kritik wünschenswert gewesen, auch wenn man möglicherweise auf die Logiker hätte zurückgreifen müssen, die bereits sehr früh im 20. Jahrhundert den Begriff „strukturelle Objektivität“ geprägt haben. In Auseinandersetzung mit dem Integrationswerk zeigt Lehberger, dass Roth einen Neuentwurf der Pädagogischen Anthropologie insgesamt intendierte, die als akademische Denk- und Forschungsrichtung nach der NS-Zeit unter Legitimationszwang stand. Gerade in Roths sich schnell im erziehungswissenschaftlichen Diskurs etablierender Unterscheidung zwi-

schen statischem und dynamischem Begabungsbegriff wird deutlich, dass der Göttinger Lehrstuhlinhaber den bis dahin geprägten Begriff der Bildsamkeit nicht durch historisch-philosophische Reflexion anreichern wollte, sondern durch Verweise auf die Millimeterarbeit empirischer Forschung. Die Verfasserin verdeutlicht im Ganzen eindrücklich, dass sich Roth als umfassend informierter Erziehungswissenschaftler synthetisierend durch die durch seinen Impuls auch empirisch bedeutsamer werdenden Bestände der Disziplin hindurcharbeitete und orientierendes Wissen bereitstellte, das über die „Zeit der Bildungsreform“ weit hinausragt.

Andreas Hoffmann-Ocon, Basel

Intelligenz – was ist das wirklich?

»Eine hochaktuelle Bilanz zum Thema ›Intelligenzdiagnostik‹. Ohne Einschränkung zu empfehlen!« *Diagnostica*

»Rost möchte mit dem Halbwissen über die Intelligenz aufräumen und stattdessen wissenschaftlich abgesicherte Fakten unters Volk bringen.«

Psychologie Heute

»Entmythologisiert so manche Intelligenztheorie und gibt einen präzisen, gut lesbaren Überblick über den augenblicklichen Forschungsstand.« *FAZ*

»Umfangreiche Literaturverweise zeugen von der Fundiertheit des Werkes.«

Schulmanagement

»In dieser Zusammenstellung habe ich bisher kein Werk diese Niveaus gefunden, das in erster Linie Fakten und nicht Interpretationen liefert.« *top IQ das MENSAzin*



Detlef H. Rost

Intelligenz

Fakten und Mythen

2009. 376 Seiten. Broschiert.

€ 34,95 D

ISBN 978-3-621-27646-7

www.beltz.de

BELTZ